



1/18

**ZEITSCHRIFT FÜR
STUDIUM UND LEHRE IN DER
SPORTWISSENSCHAFT**

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

HERAUSGEBER/INNEN

Jens Kleinert · Katrien Fransen ·
Nils Neuber · Nadja Schott · Pamela Wicker

Inhalt

EDITORIAL	03
------------------	----

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Britta Fischer, Mona Mombeck	05
-------------------------------------	----

„Ich möchte Lehrerin werden, weil...“ - Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten

“I want to be a teacher because ...“ An empirical study of the reasons for taking up a teaching degree and the significance for the goal orientation of Physical Education students

Christina Mogg, Michael Kolb, Florian König	12
--	----

„Die letzte Hürde auf dem Weg zum Sportstudium“ – Eine empirische Studie zu Einflussfaktoren auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien

„The last barrier on the path to studying sport“. An empirical study on finding factors for passing the supplementary test at the Department of Sport Science of the University of Vienna

Petra Guardiera, Carola Podlich, Alisa Reimer	21
--	----

Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters

Developing a reflexive, research-based mind-set using case studies. Selected results of a teaching concept as part of the practical training semester

WERKSTATTBERICHTE

Sarah Quade, Karin Eckenbach, Nils Neuber	27
--	----

Integration von Flüchtlingen im Sport – ein exploratives Projektseminar zur Sportlehrerbildung

Tobias Arenz, Volker Schürmann	33
---------------------------------------	----

Forschung–Reflexion–Lehre

IMPRESSUM	38
------------------	----

Ein wichtiger Tropfen: Die Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft

Eine neue Zeitschrift scheint in der Wissenschaftslandschaft kaum mehr zu sein als ein Tropfen auf einen heißen Stein. Die Tatsache, dass jedes Jahr vermutlich bis zu 1000 neue Zeitschriften gegründet werden (Stock, 2009), lässt die Frage berechtigt erscheinen, ob eine Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft notwendig ist und ob eine solche Zeitschrift angemessen wahrgenommen wird. Die Antwort liegt sowohl in der zunehmenden wissenschaftlichen Betrachtung hochschulgebundener Bildungsprozesse als auch in der Besonderheit des Faches Sport innerhalb der universitären Bildung.

Die wissenschaftliche Betrachtung hochschulgebundener Bildungsprozesse (higher education) ist in den letzten Jahren zunehmend gestiegen. Die Zeitschriftendatenbank SCImago (www.scimagojr.com) weist auf das Stichwort „higher education“ 62 internationale Zeitschriften aus, die sich mit unterschiedlichen Perspektiven höherer Bildungsprozesse, insbesondere der universitären Bildung beschäftigen (mit einem teils erstaunlich hohen Impact Faktor bzw. H-Index). Viele dieser Zeitschriften betrachten einzelne Bereiche (wie z. B. Qualitätssicherung) oder einzelne Fächer (z. B. Mathematik, Sprachen) von Studium und Lehre. Allerdings bezieht sich keine dieser Zeitschriften explizit auf das Fach Sport/-wissenschaft als Gegenstand universitärer Bildungsprozesse. Dies ist umso erstaunlicher, als das Fach Sport/-wissenschaft an Universitäten zweifellos eine Sonderstellung einnimmt. Sport- und Bewegungswissenschaft ist der einzige universitäre Bildungssektor, der den Körper bzw. die Physis akzentuiert und zwar nicht nur als Betrachtungsgegenstand (so wie in der Biologie oder Medizin), sondern als „am eigenen Leib“ erlebte, authentische Auseinandersetzung. Mit dieser Besonderheit besitzt die universitäre Bildung mit und an den Themen Sport, Bewegung oder körperliche Aktivität besondere Chancen für Bildungsprozesse, aber auch besondere Herausforderungen für die Gestaltung solcher Bildungsprozesse. Diesen Herausforderungen müssen sich sportwissenschaftliche Institute oder Sportuniversitäten bei der Gestaltung ihrer Studiengänge stellen.

Die Besonderheit universitärer Bildung am und mit dem Thema Sport und Bewegung erfordert ein ebenso besonderes, eigenständiges Publikations- und Kommunikationsorgan. Dieser plausiblen Forderung werden wir durch die Gründung der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) gerecht. Die ZSLS ist das erste Publikationsorgan, das wissenschaftlich geprägte Konzeptionen, Analysen oder Entwicklungen rund um das Thema Sport und Bewegung als Gegenstand von Studium und Lehre bündelt. Dieses inhaltliche Spektrum kann gleichermaßen die Studiengänge selbst, die beteiligten Akteure (d.h. Lehrende, Studierende) und die zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse von universitärer Bildung betreffen. Beispielhafte Themen, die wir anzielen, sind die Entwicklung neuer Studienbereiche oder

Studiengänge in der Sportwissenschaft (inkl. deren Evaluation), die sportspezifische Hochschuldidaktik oder die spezifischen Eigenschaften oder Lebensbedingungen von Studierenden oder Lehrenden der Sportwissenschaft.

Die ZSLS will sowohl inhaltlich als auch in Hinsicht auf die Beitragsformate ein möglichst breites Feld abdecken. Bezogen auf die Inhalte bezieht sich die ZSLS explizit sowohl auf die lehrerbildenden Studiengänge als auch auf Bachelor- und Masterprogramme mit Ausrichtung auf andere Arbeitsmärkte. Beide Pfeiler sportwissenschaftlicher universitärer Bildung sind nicht nur gleich wichtig, sondern können sich in ihren Konzeptionen und Perspektiven sinnvoll ergänzen. Bezogen auf die Beitragsformate sollen neben wissenschaftlich geprägten Beiträgen (mit „peer review“) auch Konzeptionen und Entwicklungen publiziert werden, die als „Werkstattberichte“ ihren Schwerpunkt in der Kommunikation von Ideen und pilothaften Versuchen besitzen. Schließlich sieht sich die ZSLS auch als Kommunikationsorgan hinsichtlich des Themas „Studium und Lehre in der Sportwissenschaft“ und ruft alle Akteure auf, Nachrichten und Informationen zur Veröffentlichung und Distribution im Informationsteil der Zeitschrift einzureichen.

Die ZSLS wurde ursprünglich geplant und ist primär ausgerichtet als deutschsprachiges Organ. Trotzdem ist es den Gründungsherausgeberinnen und -herausgebern wichtig, auch englischsprachige Beiträge zu berücksichtigen, um eine internationale Öffnung der Zeitschrift möglich zu machen. Schon heute ist universitäre Bildung in vielerlei Hinsicht ein internationales Thema und Lösungsansätze sowie Konzeptionen sollten keine Landesgrenzen kennen. Mit ihrer zweiten, englischen Betitelung als „Journal of Study and Teaching in Sport Science“ will die Zeitschrift dieser Ausrichtung gerecht werden.

Abschließend wünschen wir als Herausgeberinnen und Herausgeber unserer Zeitschrift einen guten Start und freuen uns auf eine rege Leserschaft, die sich auch aktiv an unseren verschiedenen Beitragsformaten beteiligt.

Jens Kleinert, Köln · Katrien Fransen, Leuven, Belgien · Nils Neuber, Münster · Nadja Schott, Stuttgart · Pamela Wicker, Köln

Literatur:

Stock, G. (2009). The inflation of impact factors of scientific journals. *ChemPhysChem*, 10, 2193–2196. DOI: 10.1002/cphc.200900495

An important drop:

The Journal of Study and Teaching in Sport Science

The appearance of a new science journal seems to be of no more import than a drop in the ocean. Every year up to 1000 journals are established (Stock, 2009), which raises the question whether a Journal of Study and Teaching in Sport Science is really necessary. The answer can be found in the growing recognition of higher education among the scientific community in general, as well as in the specific characteristics of Sport and Exercise within higher education.

The scientific recognition of higher education has increased enormously over recent years. The database for journals SCImago (www.scimagojr.com) includes 62 international journals which address different aspects of higher education, especially at universities, with some of these journals reached astonishingly high impact factors or H-indices. Many of these journals address specific areas (e. g. quality management) or specific disciplines (e. g. mathematics, languages) in the realm of study and teaching. No journal, however, refers specifically to Sport and Exercise Science. This is surprising, since Sport and Exercise as a discipline undoubtedly has an important role at universities: Sport and Exercise is the only area of higher education, in which both the body and the physique are considered – not only as an object of studies (as in biology or medicine) but also as a physical, authentic experience. This specific aspect of movement and exercise on the one hand offers important chances and opportunities for personal growth and other processes in higher education. On the other hand, this makes sport and exercise in higher education more challenging. Thus, departments of sport science and sport universities have to face up to these challenges in order to develop their study programs effectively.

The specificity of Sport and Exercise in higher education requires a special instrument of publication and communication – we therefore founded the Journal for Study and Teaching in Sport Science (ZSLS). The ZSLS is the first journal which focuses on scientifically-oriented concepts, analyses and developments related to Sport and Exercise in study and teaching. This focus considers both, the participants in study and teaching (i.e., students and lecturers) and the given structures and processes. The journal considers a variety of topics, including the development of new study programs (incl. their evaluation) the teaching principles in sport science at universities, and specific characteristics or information about the everyday life of students or lecturers at sport-scientific institutions.

ZSLS aims to cover a broad spectrum, both in terms of content and format of contributions. The content targets both study programs in physical education and BA- or MA-programs. Both

orientations are equally important and synergistically related. The format of contributions does not only include peer review articles but also “workshop reports” aiming at communicating pilot projects, ideas or concepts with special practical focus. Finally, ZSLS aims to be a general platform for communication for issues related to study and teaching in Sport Science. All active participants are encouraged to submit articles covering news and information for inclusion in the “news” part of the journal.

ZSLS was originally planned and is primarily aimed at publishing articles in the German language. In order to foster an international openness, the editors also welcome articles and contributions in English. Higher education is an international topic and thus solutions and concepts are expected to have an impact across country borders. Therefore, the Journal has a German and an English title.

The editors wish this journal all the best from its inception. We are looking forward to an active readership with many submissions to the journal in all different formats from readers and other interested parties.

Jens Kleinert, Köln · Katrien Franssen, Leuven, Belgium · Nils Neuber, Münster · Nadja Schott, Stuttgart · Pamela Wicker, Köln

Literature:

Stock, G. (2009). The inflation of impact factors of scientific journals. *ChemPhysChem*, 10, 2193–2196. DOI: 10.1002/cphc.200900495

„Ich möchte Lehrerin werden, weil...“

Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten

Britta Fischer, Mona Mombeck

Dr. Britta Fischer

Deutsche Sporthochschule Köln
SportlehrerInnenausbildungszentrum
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: b.fischer@dshs-koeln.de

Mona Mombeck

Deutsche Sporthochschule Köln
SportlehrerInnenausbildungszentrum
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: m.mombeck@dshs-koeln.de

Schlüsselwörter

Studienwahlmotivation,
Zielorientierung, Lehramtsstudium,
Lernen, Beratung

Keywords

Motivation for the selection of a study program, Goal orientation, Learning, Advice

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Fischer, B., Mombeck, M. (2018). „Ich möchte Lehrerin werden, weil...“ Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (1), 5 – 11.
DOI: 10.25847/zsls.2018.005

ZUSAMMENFASSUNG

Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums stellt eine mit in das Studium eingebrachte Entwicklungsvoraussetzung dar, die über andere lernrelevante Variablen den Kompetenzerwerb von Student/-innen beeinflusst. Mit der Studie wird der Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung von Sportstudierenden geprüft. Erwartungskonform zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Interesse als einer intrinsischen Facette der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung. Extrinsische Studienwahlmotivationen stehen in einem Zusammenhang mit der Leistungszielorientierung und dem Bestreben Arbeit zu vermeiden. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die Beratung von Studieninteressierten bzw. Bachelorstudierenden abgeleitet. Insbesondere die Bearbeitung der Realitätsangemessenheit von Vorstellungen zur Schwierigkeit des Studiums und von Nützlichkeitsaspekten des späteren Berufs scheinen, aufgrund ihres Zusammenhangs mit der für das Lernen eher ungünstigen Leistungszielorientierung und der Tendenz zur Arbeitsvermeidung, von Bedeutung zu sein.

“I want to be a teacher because ...“ An empirical study of the reasons for taking up a teaching degree and the significance for the goal orientation of Physical Education students

Abstract: The motivation for taking up a teaching degree is a requirement for development. This motivation influences learning-related variables and thereby affects students' skill acquisition. This study analyses the relationship between the students' motivation for the selection of a study program and his/her goal orientation. As might be expected, there is a significantly positive relation between the pedagogical interest as an intrinsic facet of the selection of a study program and the mastery goal orientation. Extrinsic motivation for the selection of a study program is related to performance goal orientation and the endeavor to avoid work. Conclusions for the advice of prospective or bachelor students are given based on the results of the study. It seems to be particularly important to examine first how realistic students' notions of how difficult their chosen degree and how useful their later profession might be and then influence them if necessary. The reason for this is that both facets of motivation for the selection of study program are connected to performance goal orientation and a tendency to avoid work, which both are unfavorable for learning.

1 EINLEITUNG

Studierende beginnen ihr Studium mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In der Professionsforschung zum Lehrerberuf wird davon ausgegangen, dass neben kognitiven Faktoren und der Persönlichkeit auch die in das Studium eingebrachte Motivation den Kompetenzerwerb beeinflusst (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). National wie international gilt die Studienwahlmotivation als eine bedeutsame Variable in diesem Kontext. Angenommen wird, dass sie den Kompetenzerwerb über lernrelevante Variablen beeinflusst (König & Rothland, 2013). Empirisch findet sich ein Zusammenhang mit der Nutzung von Lernstrategien (Künsting & Lipowsky, 2011), dem Leistungsmotiv (König & Rothland, 2013) und der Zielorientierung (Künsting & Lipowsky, 2011; Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013).

Obwohl die Studienwahlmotivation¹ als bedeutsam für das Lernen im Studium gilt, stellt die Forschung in diesem Bereich weiterhin ein Desiderat dar (Paulick et al., 2013). Dem trägt die vorliegende Studie Rechnung, indem mit ihr der Frage nachgegangen wird, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung bei Sportstudierenden nachweisen lässt. Damit schließt sie an bestehende Studien an (Paulick et al., 2013). Sie geht über diese hinaus, indem sie entsprechend der in der einschlägigen Literatur aktuell vorherrschenden Modellvorstellung zur Zielorientierung das Konstrukt stärker differenziert (Wigfield & Cambria, 2010; König & Rothland, 2013; Dickhäuser, Dinger, Janke, Spinath & Steinmayr, 2016). Die Studie erweitert zudem bestehende Befunde, indem Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport befragt werden. Entsprechende Studien existieren nach unserem Wissen für Studierende des Lehramts bislang nicht.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Eine Theorie, welche in aktuelleren nationalen wie internationalen Forschungsarbeiten zur Erklärung der Motivation für die Aufnahme eines Studiums häufig herangezogen wird, ist die Erwartungs-Wert Theorie (Watt & Richardson, 2007; Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012; König & Rothland, 2013; Watt, Richardson & Smith, 2017). Eccles und Kollegen (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) postulieren, dass eine Wahlentscheidung direkt durch die Erwartung beeinflusst wird, eine Tätigkeit durchführen zu können sowie durch den Wert, den man einer Tätigkeit beimisst. Ersteres hängt insbesondere vom Fähigkeitsselbstkonzept sowie der antizipierten Aufgabenschwierigkeit ab. Letzteres spiegelt den Anreiz wider, den eine Aufgabe bzw. die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand für die Person hat. Für diesen ist das Interesse einer Person, die persönliche Bedeutsamkeit bzw. der Nutzen für das Erreichen eines Ziels, aber auch Kosten im Sinne von negativen Folgen eines Engagements von Bedeutung (Eccles, 2005; Daniels, 2008).

¹Indem der Fokus der Untersuchung auf Gründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums gelegt wird, wird nicht negiert, dass mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums in Deutschland auch weitere Entscheidungen – wie die Wahl von Fächern und einer Schulform – erforderlich sind. Dies ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Eccles und Kollegen (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) postulieren neben Erwartungs- und Wertüberzeugungen und deren (indirekten) Einfluss auf die Intentionsbildung auch Annahmen zu verschiedenen „Entwicklungsbedingungen, die zur Herausbildung der spezifischen Erwartungs- und Wertüberzeugungen geführt haben“ (Krapp & Hascher, 2014, S. 255). Vermutlich auch deshalb, wird in der Forschung die Wahl des Lehramtsstudiums als ein Ergebnis von vorauslaufenden Bedingungen der Wahlentscheidung fokussiert und weniger als ein Prädiktor für das Lernen (Paulick et al., 2013). Gerade dieses ist aber für den Professionalisierungsprozess von angehenden Sportlehrkräften von Bedeutung und macht eine Auseinandersetzung mit Antezedenzen der Studienwahlmotivation erst bedeutungsvoll (Butler, 2017).

Erste empirische Befunde weisen darauf hin, dass die Studienwahlmotivation einen Effekt auf die sogenannte Zielorientierung hat. Letzteres stellt als Beweggrund für das Lernen eine relevante Variable für den Professionalisierungsprozess dar und stehen in einem Zusammenhang mit der Nutzung verschiedener Lernstrategien im Sinne von Tiefen- und Oberflächenstrategien (Watermann, 2013; Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016) sowie der Einstellung zur Inanspruchnahme von Feedback bzw. Hilfe (VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle, Ganesan, Challagalla & Brown, 2000; Schöne, 2007).

Die Forschung zum Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung basiert auf Annahmen zum Zusammenhang zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven, in welche sich, neben Erwartungs- und Wertkomponenten, die Beweggründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums ebenfalls faktorenanalytisch differenzieren lassen. Intrinsische Motive sind eher mit einer für das Lernen günstigen Zielorientierung und extrinsische Motive eher mit weniger günstigen bis ungünstigen Zielorientierungen assoziiert.

2.1 Studienwahlmotivation

Untersuchungen, die sich mit der Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums auseinandergesetzt haben, konnten verschiedene Aspekte als Entscheidungsgründe differenzieren. Nationale und internationale Studien fanden relativ übereinstimmend heraus, dass intrinsische Motive die stärksten Prädiktoren für die Wahl eines Lehramtsstudiums sind. Dagegen sind den Befunden zufolge extrinsische Faktoren weniger bedeutsam für die Wahlentscheidung (Butler, 2017; Rothland, 2013, Retelsdorf & Möller, 2012; Watt et al., 2012). Abweichungen zeigen sich in Ländern mit einem anderen soziokulturellen Kontext hinsichtlich der Relevanz von extrinsischen Gründen, wie zum Beispiel die Arbeitsplatzsicherheit oder der berufliche Status, für die Wahlentscheidung (Watt & Richardson, 2008).

Betrachtet man die Befunde für den deutschen Sprachraum genauer, dann zeigt sich, dass das pädagogische und fachspezifische Interesse, die Fähigkeitsüberzeugung bzw. das Lehrerselbstkonzept und Nützlichkeitsaspekte die bedeutsamsten Studienwahlmotive sind. Eine geringere Relevanz haben den Selbstauskünften der Studierenden zufolge soziale Einflüsse oder die antizipierte Schwierigkeit des Lehramtsstudiums (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012). Dies gilt auch für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport, gleichwohl es in der quantitativen Ausprägung einzelner Motive Unterschiede zu geben scheint (Fischer & Bisterfeld, 2015; Fischer, Holzamer & Meier, 2017).

2.2 Zielorientierung

Genauso wie die Studienwahlmotivation in verschiedene Facetten differenzierbar ist, so ist das Konstrukt der Zielorientierung in unterschiedliche Arten von subjektiv wahrgenommenen Gründen des Lernens unterteilbar. Elliot und Church (1997) gehen davon aus, dass sich die Zielorientierung in ein dreigliedriges System von Lernzielorientierung, Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung unterteilen lässt: Von ersterem spricht man, wenn der Lernprozess im Vordergrund steht. Studierende wollen in diesem Fall Kompetenzen erwerben bzw. bereits verfügbare Kompetenzen weiter verbessern. Bei einer Annäherungsleistungszielorientierung streben Studierende in universitären Leistungssituationen nach einer positiven Bewertung der eigenen Kompetenzen. Sie sind folglich bemüht, ihre verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten vor anderen darzustellen. Demgegenüber wollen sie im Fall der Vermeidungsleistungszielorientierung negative Bewertungen vermeiden und sind konsequenterweise bestrebt, vorhandene Inkompetenzen zu verbergen. Über die drei Zielorientierungen hinaus wird heute vielfach eine weitere Zielart differenziert: die Vermeidung von Arbeit; das Bemühen möglichst wenig Arbeit zu investieren. Diese sogenannte Arbeitsvermeidung stellt ein nicht-leistungsmotiviertes Ziel dar (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012).

Erwartungskonform zeigen bisherige Studien, dass Lehramtsstudierende über eine hohe Ausprägung der Lernzielorientierung verfügen. Studierende weisen zudem deutlich höhere Ausprägungen in der Lernzielorientierung auf als bei den anderen Arten von Zielorientierungen (König & Roland, 2013; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2013; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Fischer und Raven (2017) kommen für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport ebenfalls zu dem Befund, dass sie über eine hohe Lernzielorientierung verfügen, bei zugleich eher geringeren Ausprägungen der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung.

2.3 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung

Angaben zum Zusammenhang zwischen der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung finden sich bei Künsting und Lipowsky (2011). Sie bildeten einen intrinsischen und einen extrinsischen Faktor der Studienwahlmotivation und konnten für die intrinsische Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung eine positive und für die extrinsische Studienwahlmotivation und die Lernzielorientierung eine negative Korrelation nachweisen. Den Zusammenhang zwischen verschiedenen Facetten der Studienwahlmotivation und unterschiedlichen Arten von Zielorientierungen untersuchten Paulick et al. (2013). Sie fanden heraus, dass das pädagogische und fachliche Interesse sowie die Fähigkeitsüberzeugung bei Lehramtsstudierenden in einem positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung stehen. Jedoch weisen sie einschränkend auf einen möglichen Deckeneffekt bei den Interessensausprägungen hin. Für die Leistungszielorientierung fanden sie heraus, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit sozialen Einflüssen und Aspekten der Nützlichkeit steht und damit erwartungskonform mit extrinsischen Faktoren der Studienwahlmotivation. Die Autoren machen jedoch keine differenzierten Angaben zu den beiden verschiedenen Arten von Leistungszielorientierungen. Für das Bestreben, Arbeit zu vermeiden, kamen Paulick et al. (2013) zu dem Ergebnis, dass dies in einem positiven Zusammenhang mit Nützlichkeitsmotiven und einer antizipierten geringeren Schwierigkeit des Lehramtsstudiums gegenüber einem anderen Studium steht.

3 ANNAHMEN DER VORLIEGENDEN STUDIE

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nach der Replizierbarkeit von Befunden zum Zusammenhang der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung bei Sportstudierenden mit dem Berufsziel Lehrkraft an einer Schule nachgegangen. Dabei gehen wir davon aus, dass die einzelnen Facetten der Studienwahlmotivation – wie nachfolgend ausgeführt – in unterschiedlicher Weise mit den Zielorientierungsarten in Zusammenhang stehen.

Mit Bezug auf Paulick et al. (2013, S. 62) wird davon ausgegangen, dass Sportstudierende “who choose teacher education due to intrinsic factors are probably more likely to strive to learn and to develop competence.” Demgegenüber sollten extrinsische Gründe der Studienwahl eher in einem positiven Zusammenhang mit der Leistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung stehen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Elliot und Church (1997) folgend für die Leistungszielorientierung zwischen einer Annäherungsleistungszielorientierung und einer Vermeidungsleistungszielorientierung zu differenzieren ist. Annäherungsleistungszielorientierte Studierende sind eher durch eine möglichst positive Beurteilung ihrer Leistung und damit extrinsisch motiviert (Heintz & Steele-Johnson, 2004). Für die Vermeidungsleistungszielorientierung fanden Paulick et al. (2013) zumindest für Lehrkräfte einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und Nützlichkeitsaspekten sowie sozialen Einflüssen. Extrinsische Anreize dürften über solche Zusammenhänge hinaus auch mit der Tendenz Arbeit zu vermeiden korrelieren. Paulick et al. (2013) fanden für Lehramtsstudierende einen positiven Zusammenhang mit zumindest zwei extrinsischen Komponenten der Lehramtswahl. Dies waren Erwartungen bezüglich der Schwierigkeit des Studiums und der Nützlichkeit des späteren Berufs. Auf dieser Grundlage werden nachfolgende Zusammenhänge erwartet:

1. Die intrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Interesse und Lehrerselbstkonzept stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung.
2. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit, Schwierigkeit des Studiums und soziale Einflüsse stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Annäherungsleistungszielorientierung.
3. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit und soziale Einflüsse stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Vermeidungsleistungszielorientierung.
4. Die extrinsischen Studienwahlmotivationsfacetten Nützlichkeit und Schwierigkeit des Studiums stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitsvermeidung.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Für die Erhebung wurden 94 Sportstudent/-innen lehramtsbezogener Bachelorstudiengänge zweier deutscher Universitäten zu Studienbeginn befragt. Durch den gewählten Erhebungszeitpunkt sollten Einflüsse durch Studienerfahrungen auf die Antworten zur Studienwahlmotivation gering gehalten und eine retrospektive Verzerrung minimiert werden. Es handelt sich um eine willkürliche Stichprobe, die Teilnahme war für die Studierenden freiwillig

und wurde im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt. Eingesetzt wurde ein Paper-Pencil-Verfahren. Die Stichprobe besteht aus 69.1 % männlichen und 30.9 % weiblichen Student/-innen. Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei 20.45 Jahren ($SD = 1.81$). Die prozentuale Verteilung auf die Studiengänge sieht wie folgt aus: 76.6 % Gymnasium/Gesamtschule, 10.6 % Haupt-/Real-/Gesamtschule, 5.3 % Sonderpädagogik, 4.3 % Berufskolleg und 3.2 % Grundschule.

4.2 Erhebungsinstrumente

Studienwahlmotivation. Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums wurde mittels des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) in der Version der PaLea-Studie (Kauper et al., 2012) erfasst. Die Befragten gaben ihre Antworten auf vierstufigen Likert-Skalen, mit den Endpunkten 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“, an. Mit den Items lassen sich sechs Facetten der Studienwahlmotivation erheben, die neben Erwartungs- und Wertkomponenten sowie sozialen Einflüssen auch einer intrinsischen (pädagogisches Interesse, Fachinteresse, lehrerbezogenes Selbstkonzept) und einer extrinsischen Komponente (Nützlichkeit, soziale Einflüsse, Schwierigkeit Studium) zuzuordnen sind (Pohlmann & Möller, 2010). Aufgrund der geringen Reliabilität ($\alpha = .42$) der Skala des fachlichen Interesses wurde diese bei den Analysen nicht berücksichtigt. Die Werte der übrigen Skalen liegen zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .88$.

Zielorientierung. Die Zielorientierung der Sportstudent/-innen wurden mittels vier Skalen (Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung, Arbeitsvermeidung) erhoben (Klemenz, Tachtsoglou, Lünemann, Darge, König & Rothland, 2014; Spinat et al., 2012). Den Student/-innen stand für ihre Selbsteinschätzung eine fünfstufige Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“) zur Verfügung. Die Reliabilität der Skala liegt zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .88$.

Auswertungsverfahren. Die Datenauswertung erfolgte mittels SPSS 25. Berechnet wurden deskriptive Skalenkennwerte. Darüber hinaus wurde mittels des t -Tests für unabhängige Stichproben getestet, ob sich die Mittelwerte für die eingesetzten Skalen zwischen Frauen und Männern unterscheiden. Zur Prüfung der angenommenen Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren wurde Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient (r) herangezogen. Nach Cohen (1988) gelten folgende Konventionen zur Beurteilung der Höhe der Korrelation: $r = .10$ für eine geringe Korrelation, $r = .30$ für eine mittlere Korrelation sowie $r = .50$ für eine hohe Korrelation.

5 ERGEBNISSE

5.1 Deskriptive Befunde

In Bezug auf die Studienwahlmotivation zeigen die Befunde (s. Abb. 1), dass sich die Sportstudent/-innen vor allem aufgrund ihres pädagogischen Interesses ($M = 3.47$, $SD = .40$) für ein Lehramtsstudium entschieden haben. Extrinsische Motive, und hier insbesondere eine geringe antizipierte Schwierigkeit des Lehramtsstudiums ($M = 1.67$, $SD = .58$), stellen weniger bedeutsame Entscheidungsgründe dar. Die Mittelwerte der Skalen der Zielorientierungen (s. Abbildung 2) zeigen den höchsten Wert bei der Lernzielorientierung ($M = 4.17$, $SD = .49$), gefolgt von der Annähe-

rungsleistungszielorientierung ($M = 3.07$, $SD = .61$). Die geringste Zustimmung findet sich bezüglich der Vermeidungsleistungszielorientierung ($M = 1.96$, $SD = .70$). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Sportstudierenden bei den einzelnen Skalen.

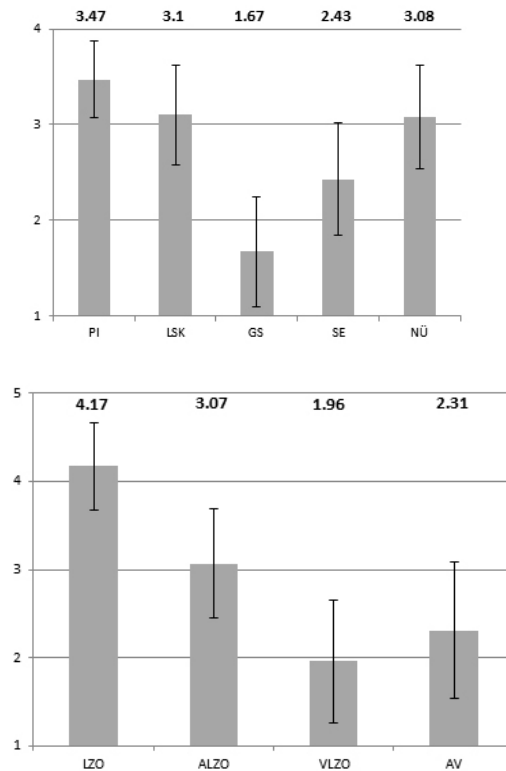


Abb. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen der Studienwahlmotivation (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft völlig zu, PI = Pädagogisches Interesse, LSK = Lehrerselbstkonzept, GS = Geringe Schwierigkeit Studium, SE = Soziale Einflüsse, NÜ = Nützlichkeitsaspekte)

Abb. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen der Zielorientierungen (1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt genau; LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, AV = Arbeitsvermeidung)

5.2 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Lernzielorientierung

Die Korrelationen zwischen den Facetten der Studienwahlmotivation und den Arten der Zielorientierung werden in Tabelle 3 aufgezeigt. Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem intrinsischen Studienwahlmotiv pädagogisches Interesse und der Lernzielorientierung ($r = .21$). Ein signifikant positiver Zusammenhang besteht des Weiteren zwischen einerseits den sozialen Einflüssen und andererseits der Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung ($r = .27$, $r = .24$) sowie der Arbeitsvermeidung ($r = .22$). Die geringe Schwierigkeit des Studiums korreliert signifikant positiv mit der Vermeidungsleistungszielorientierung ($r = .22$) und der Arbeitsvermeidung ($r = .49$). Zudem besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Nützlichkeit als Wahlmotiv und der Annäherungsleistungszielorientierung ($r = .40$) sowie der Arbeitsvermeidung ($r = .41$). Für die meisten Zusammenhänge besteht demzufolge nur ein geringer Effekt. Eine mittlere praktische Bedeutsamkeit liegt für drei der signifikanten Korrelationen vor ($r = .30$ bis $.49$).

Tab. 3: Korrelationen zwischen der Studienwahlmotivation und der Zielorientierung, * $p < .05$, ** $p < .01$

Skala	LZO	ALZO	VLZO	AV
PI	.21*	.09	-.06	.01
LSK	.13	.09	-.12	-.14
GS	-.12	.18	.22*	.49**
SE	-.12	.27**	.24*	.22*
NÜ	.09	.40**	.14	.41**

6 DISKUSSION

Die Studienwahlmotivation stellt gemäß König und Rothland (2013) einen distalen Einflussfaktor für den Kompetenzerwerb von Studentinnen und Studenten dar. Als vermittelnde Variablen gelten motivationale Faktoren, die während des Studiums stärker in den Vordergrund treten, da sie „sich in spezifischer Weise auf das Studium und die Meisterung der dort gestellten Anforderungen beziehen“ (König & Rothland, 2013, S. 60). Zu solchen Faktoren gehören sogenannte Zielorientierungen.

6.1 Deskriptive Befunde

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass die befragten Sportstudierenden das Lehramtsstudium interessensbasiert gewählt haben. Darüber hinaus sind für diese vor allem auch die eigene berufsbezogene Fähigkeitsüberzeugung, wie auch extrinsische Gründe der Nützlichkeit des späteren Berufs relevant. Im Studium verfolgen sie eher Lernziele, sie sind eher weniger bestrebt Arbeit zu vermeiden oder zu verbergen, was sie (noch nicht) können. Die Befunde zur Studienwahlmotivation und zur Lernzielorientierung sind vergleichbar mit bisherigen Forschungsergebnissen, die auf vergleichbarer theoretischer Grundlage erhoben worden sind. Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass sich für die Studienteilnehmer/-innen keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigen. In anderen Studien konnte gezeigt werden, dass Frauen ein Lehramtsstudium eher aufgrund pädagogischer Motive wählen, während Männer „eher ein breiteres oder ausgewogeneres Motivspektrum aufweisen“ (Rothland, 2014, S. 359). Dass sich Studentinnen hin-

sichtlich der Zielorientierung nicht von Studenten unterscheiden, ist mit Bezug auf die soziale Rollentheorie (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000 zitiert nach Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010, S. 33) verwunderlich, impliziert diese doch, dass Männer eher als Frauen Leistungsziele verfolgen. Der empirische Erkenntnisstand kann diese Annahme jedoch nicht untermauern. Es liegen durchaus unterschiedliche Ergebnisse vor (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000 zitiert nach Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010, S. 33). Für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport lassen erste Ergebnisse eher keine Unterschiede erwarten (Fischer, 2018).

6.2 Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Zielorientierung

Erwartungskonform zeigen die Befunde eine positive Korrelation zwischen dem pädagogischen Interesse als einer intrinsischen Facette der Studienwahlmotivation und der Lernzielorientierung (Paulick et al., 2013). Auch wenn hier nur eine geringe praktische Bedeutsamkeit vorliegt, ist der Zusammenhang als günstig für das Lernen im Studium anzusehen. Dies deshalb, weil die Sportstudentinnen und Sportstudenten sich insbesondere aufgrund eines hohen Interesses für ein Lehramtsstudium entschieden haben und somit über günstige Eingangsvoraussetzungen für den Kompetenzerwerb verfügen. Inwieweit ein solcher Zusammenhang auch für das fachliche Interesse der befragten Sportstudentinnen und Sportstudenten gilt, kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht ausgesagt werden. Jedoch ist eher von einem hohen fachlichen Interesse auszugehen. Fischer, Meier und Holzamer (2017) konnten zeigen, dass das fachliche Interesse für die Domäne Sport bei Sportstudentinnen und Sportstudenten sogar höher ausgeprägt ist, als das pädagogische Interesse. Für das Lehrerselbstkonzept als weiteres intrinsisches Motiv konnte hingegen in der vorliegenden Studie kein signifikanter Zusammenhang mit der Lernzielorientierung gefunden werden.

Die Annahmen von Zusammenhängen zwischen einzelnen extrinsischen Motivationen der Studienwahl und verschiedenen Zielorientierungen können nur in Teilen bestätigt werden. Es zeigt sich, wie dargestellt wurde, ein differenziertes Bild von Zusammenhängen mit den beiden Dimensionen der Leistungszielorientierung. Der höchste Zusammenhang besteht in der vorliegenden Studie zwischen Nützlichkeitsaspekten als Wahlmotiv und der Annäherungsleistungszielorientierung. Inwiefern dies bei weiteren Erhebungen mit größeren Studierendens Stichproben bestätigt werden kann, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Entsprechend der Befunde von Paulick et al. (2013) zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass ein signifikanter positiver Zusammenhang mit der erwarteten Nützlichkeit und der Schwierigkeitseinschätzung des Studiums auf der einen Seite und mit der Arbeitsvermeidung auf der anderen Seite besteht. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Paulick et al. (2013) findet sich in der vorliegenden Studie zudem ein positiver, wenn auch nur geringer Zusammenhang (Cohen, 1988) der sozialen Einflüsse mit der Tendenz Arbeit zu vermeiden.

Die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen den extrinsischen Facetten der Studienwahlmotivation und den Dimensionen der Leistungszielorientierung sowie der Arbeitsvermeidung implizieren insgesamt eher negative Konsequenzen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb. Vermeidungsleistungsziele weisen auf schwächere Leistungen hin. Sie stehen bisherigen empirischen Befunden zufolge in einem Zusammenhang mit der Nutzung von Oberflächenstrategien beim Lernen. Für den Kom-

petenzerwerb dürften solche Strategien, wie das Auswendiglernen mittels Wiederholung, letztlich kaum hinreichend sein. Zudem sehen vermeidungsleistungszielorientierte Personen Feedback als bedrohlich an, was einer Inanspruchnahme einer entsprechenden Lernunterstützung entgegensteht (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007). Für die Tendenz Arbeit zu vermeiden, lassen sich ebenfalls eher schlechtere Verläufe der Kompetenzentwicklung erwarten (Lüdmann, Beckmann & Boeger, 2016). Hinsichtlich der Annäherungsleistungszielorientierung besteht derzeit kein einheitliches Bild zur Bedeutung für das Lernen im Studium, denn die Annäherungsleistungszielorientierung steht in einem Zusammenhang mit Oberflächen- und Tiefenverarbeitungsstrategien (Lüdmann et al., 2016).

6.3 Limitationen und Desiderate

Bei den hier aufgezeigten Befunden ist zu berücksichtigen, dass diese auf der Grundlage von Daten einer kleinen Stichprobe basieren. Erforderlich ist es, die Replizierbarkeit der Befunde anhand einer größeren und repräsentativen Stichprobe zu prüfen. Erst dann können generalisierbare Erkenntnisse gewonnen werden und kann ausgeschlossen werden, dass es durch eine Einschränkung der Variabilität in der Ausprägung von Variablen zu einer Senkung der Korrelation kommt. Zu berücksichtigen ist des Weiteren, dass die vorliegenden Ergebnisse anhand einer Querschnittsstudie ermittelt worden sind. Damit kann keine Richtung des Zusammenhangs bestimmt werden. Jedoch ist es durchaus plausibel, dass aufgrund der zeitlich vorgelagerten Studienwahlentscheidung, die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums einen Einfluss auf die Zielorientierungen, d. h. die Beweggründe für das Lernen im Studium, hat. Diese Annahme wird durch Analysen von entsprechenden Strukturgleichungsmodellen gestützt (Paulick et al., 2013). Notwendig sind jedoch Längsschnittstudien, um Aussagen über Kausalität treffen zu können. Erst mit diesen kann die tatsächliche Relevanz der Studienwahlmotivation für die Zielorientierung von Sportstudierenden geklärt werden. Die im nachfolgenden aufgezeigten Implikationen für die Beratung können daher nur als erste vorläufige Ableitungen verstanden werden.

6.4 Implikationen für die Beratung

Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse erscheint es sinnvoll, im Rahmen universitärer Beratungsangebote die Vorstellungen zu Anforderungen des Studiums, aber auch des Lehrerberufs aufzugreifen, denn Lehrerinnen und Lehrer sind keine Halbtagsjobber, wie es Schaarschmidt (2005) einmal provokativ formuliert hat. Erwartungen, später beispielsweise viel Freizeit zu haben, können folglich durchaus illusorisch sein. Durch entsprechende hochschulseitige Beratungsangebote können bestehende unrealistische Beweggründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums bzw. des Lehrerberufs frühzeitig bewusst und damit bearbeitbar gemacht werden. In der Konsequenz ist eine reflektierte Wahlentscheidung vor Studienbeginn oder beim Übergang in einen Master of Education zu erwarten und damit auch, dass sich diejenigen für den Lehrerberuf entscheiden, die über günstigere Voraussetzungen für die professionelle Entwicklung verfügen. Auf der Grundlage der hier vorliegenden Befunde stellen soziale Einflüsse durch Eltern und Freunde einen weiteren sinnvollen Ansatzpunkt dar. Sollten Folgestudien die Bedeutung von sozialen Einflüssen bei der Studienwahl für die Zielori-

entierung bestätigen, dann bleibt dennoch zu berücksichtigen, dass diese hochschulseitig nur schwer zugänglich sein dürften.

Festzuhalten bleibt, dass bisherige Befunde nur in Teilen für die befragten Studentinnen und Studenten des Lehramts Sport replizierbar sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Facetten der Studienwahlmotivation für ein Lehramt und den unterschiedlichen Arten der Zielorientierung im Studium detailliert zu betrachten sind. Wenngleich weitere Studien erforderlich sind, leistet die Erhebung einen Beitrag zur differenzierten Erforschung der Bedeutung der Studienwahlmotivation als Studieneingangsvoraussetzung auf proximale motivationale Variablen im Studium.

LITERATUR

- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 377-388). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlation analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and individual Differences, 50*, 30-41.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 39* (3), 120-126.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A historical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Fischer, B. (2018). Wonach streben angehende Sportlehrkräfte? *Sportunterricht, 67* (1), 14-18.
- Fischer, B. & Bisterfeld, M. (2015). Starting Point: Motivation for Choosing a Degree in Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10* (4), 91-103.
- Fischer, B., Holzamer, A. K. & Meier, S. (2017). *Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung. Grundlagen und Konzeption von Unterstützungsangeboten*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Fischer, B. & Raven, H. (2017). Lern- und Leistungsmotivation: Über welche Profile von Zielorientierungen verfügen Sportstudierende? In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 159-170). Berlin: Logos.
- Heintz, P. & Steele-Johnson, D. (2004). Clarifying the conceptual definitions of goal orientation dimensions: Competence, control, and evaluation. *Organizational Analysis, 12* (1), 5-19.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skaldokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projekts. 1. Welle. Zugriff am 13.11.2017 unter http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skaldokumentation%201_%20Welle.pdf

- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J. & Rothland, M. (2014). *EMW - Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH. Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten*. Köln: Universität zu Köln.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43-65.
- Krapp A. & Hascher, T. (2014). Die Erforschung menschlicher Motivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 252-281). Heidelberg: Springer.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105-114.
- Lüdmann, M., Beckmann V. & Boeger, A. (2016). Zur Relevanz von Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für die Anwendung von Lernstrategien im Lehramtsstudium. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 91-113). Wiesbaden: Springer.
- Malmberg, L. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyland, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 38-57). Essen: Stiftverband.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. & Dresel, M. (2013). Teachers professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272-278.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burn-out. *Learning and Instruction*, 20, 34-43.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1-2), 71-80.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz: Weinheim.
- Schöne, C. (2007) *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Psychologie und Sportwissenschaft.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge MA, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz: Hogrefe.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Psychologie*, 22 (2), 151-160.
- VandeWalle, D. & Cummings, L L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 390-400.
- VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N. & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback-seeking behaviour: Disposition, Context and Cognition. *Journal of Applied Psychology*, 85, 996-1003.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Watermann, R. (2013). Zielorientierung und der Zusammenhang mit der Schulleistung: Ein personenzentrierter Ansatz. In K. Schnippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 13-31). Münster: Waxmann.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.

„Die letzte Hürde auf dem Weg zum Sportstudium“ – Eine empirische Studie zu Einflussfaktoren auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien

Christina Mogg, Michael Kolb, Florian König

Mag.a Dr.in Christina Mogg
Institut für Sportwissenschaft
Universität Wien
Auf der Schmelz 6a
1150 Wien
Abt. Bildung, Unterricht und
Bewegungskultur
E-Mail: christina.mogg@univie.ac.at

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb
Auf der Schmelz 6a
1150 Wien
E-Mail: michael.kolb@univie.ac.at

Mag. Florian König
Auf der Schmelz 6a
1150 Wien
E-Mail: florian.koenig.7@gmx.at

Schlüsselwörter
Ergänzungsprüfung, sportbezogene
Studiengänge, Einflussfaktoren,
empirische Studie

Keywords
Supplementary test, sport studies,
factors, empirical study

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Mogg, C., Kolb, M., König, F. (2018).
„Die letzte Hürde auf dem Weg zum
Sportstudium“ – Eine empirische Studie
zu Einflussfaktoren auf das Bestehen
der Ergänzungsprüfung am Institut für
Sportwissenschaft der Universität Wien.
*Zeitschrift für Studium und Lehre in der
Sportwissenschaft*, 1 (1), 12 – 20.
DOI: 10.25847/zsls.2018.003

ZUSAMMENFASSUNG

Um zu einem Studium der Sportwissenschaft oder einem Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport an einer österreichischen Universität zugelassen zu werden, ist das Bestehen einer „Ergänzungsprüfung zum Nachweis der körperlich-motorischen Eignung“ erforderlich. Ausgehend von einer vorherigen empirischen Arbeit und von theoretischen Überlegungen zum Einfluss der Sportsozialisation stellt sich die Frage, welche Faktoren in einem empirisch nachweisbaren Zusammenhang mit dem Bestehen der Ergänzungsprüfung stehen. Um dazu aussagekräftige Daten zu gewinnen, wurde im Herbst 2016 eine Vollerhebung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ergänzungsprüfung am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Von besonderem Interesse waren dabei die Erfassung verschiedener soziodemografischer Merkmale, Daten zur Sportsozialisation und zum zeitlichen Sportengagement der Studienanwärterinnen und -anwärter sowie diverse die Ergänzungsprüfung selbst betreffende Faktoren wie etwa die Anzahl bisheriger Antritte, die Art der Vorbereitung auf die Prüfung, der Informationsstand über die Prüfungskriterien und die subjektive Wichtigkeit des Bestehens. Ziel war es, sowohl Zusammenhänge zwischen den oben genannten Merkmalen und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung als auch relevante Unterschiede zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Teilnehmenden festzustellen.

Die Ergebnisse der statistischen Datenanalyse mittels eines multivariaten Regressionsmodells zeigen, dass die Teilnahme an den Vorbereitungswochen des Universitäts-sportinstituts Wien sowie der Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt den stärksten Effekt auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung haben. Ein weiterer Prädiktor ist die Anzahl an Familienangehörigen, die Mitglied in einem Sportverein sind bzw. die die Dienste kommerzieller Sportanbieter in Anspruch nehmen. Zudem waren Erfolgreiche signifikant besser über die Prüfungskriterien informiert als die nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Abschließend werden Hinweise gegeben, die zu einem Bestehen der EP beitragen können.

„The last barrier on the path to studying sport“. An empirical study on finding factors for passing the supplementary test at the Department of Sport Science of the University of Vienna

Abstract: For studying a sports science degree course or a teacher training programme for the subject PE at an Austrian university, it is necessary to pass a supplementary test to prove the physical suitability and the sports relevant motor skills. At the Department of Sport Science of the University of Vienna in the last few years approximately 50% of the applicants succeeded in the supplementary test.

In this regard the question rises: Which factors do have an empirically relevant impact on passing the supplementary test? For answering this research question a full survey on all applicants for the supplementary test at the Department of Sport Science

of the University of Vienna has been conducted in autumn 2016.

Gathering socio-demographic key characteristics, data regarding the applicants' socialization into sport and their commitment to sport were of major interest, as well as various factors concerning the supplementary test, for example the number of attempts, the preparation for the test, the level of information on the assessment criteria and the subjective importance of passing the test. The main objective was to link the above-mentioned characteristics with the results of the supplementary test and finding relevant differences between successful and non-successful applicants.

A multivariate regression model shows that participating in a two-week preparatory course organized by the University Sports Institute Vienna as well as attending a secondary school with emphasis on sport have the strongest impact on passing the supplementary test. Another predictor is the number of family members who are members in a sports club or who make use of commercial sport providers. In addition, successful candidates were informed significantly better on assessment criteria than non-successful candidates.

1 EINLEITUNG

In Österreich muss vor Aufnahme des Studiums der Sportwissenschaft und des Lehramts Bewegung und Sport laut Universitätsgesetz (§ 63 Abs. 1 UG) eine *Ergänzungsprüfung zum Nachweis der körperlich-motorischen Eignung* (EP) abgelegt werden. Das Bestehen ist Voraussetzung für die Zulassung zum Studium. In der alltagsweltlichen Wahrnehmung der Studieninteressierten ist diese Ergänzungsprüfung eine nicht unerhebliche „letzte Hürde“ vor der Aufnahme des Studiums, da diese EP in der Öffentlichkeit als äußerst schwierig zu bestehen wahrgenommen wird und ausschließlich von Leistungssportlerinnen und -sportlern bewältigbar scheint. Da bislang keinerlei Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Voraussetzungen Kandidatinnen und Kandidaten mitbringen müssen, um zu bestehen, wurde im Rahmen einer empirischen Studie der Frage nachgegangen, welche Faktoren mit dem erfolgreichen Abschneiden bei dieser EP korreliert sind. Dabei wurden insbesondere sportsozialisatorische und leistungssportbezogene Faktoren untersucht. Um weitere relevante Zusammenhänge zu identifizieren, wurden Faktoren der familiären Sozialisation wie zum Beispiel Migrationshintergrund oder soziodemografische Merkmale und die unterschiedlichen Formen der Vorbereitung einbezogen, die einen selektiven Effekt auf das Bestehen der EP haben könnten.

1.1 Rahmenbedingungen der Ergänzungsprüfung

Am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien erstreckt sich die EP über vier Tage, in denen zunächst ein Basistest und anschließend Fertigkeitstests in verschiedenen Sportarten durchgeführt werden (Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, 2017). Das Bestehen des Basistests ist Bedingung für eine Zulassung zu den Fertigkeitstests in den darauffolgenden drei Tagen. Im Rahmen des Basistests erfolgt eine Überprüfung der sportmotorischen Fähigkeiten Ausdauer, Schnelligkeit, Rumpfkraft sowie der Kraft in den oberen und unteren Extremitäten (Institut für Sportwissenschaft Wien, 2016, S. 1). Er umfasst vier Einzeltests (*20m-Sprint mit fliegendem Start, 5er-Hop, Seilklettern, 2400m-Lauf*), wobei zum einen in jeder Disziplin eine gewisse Mindestleistung und zum anderen in

Summe eine vorgegebene Gesamtpunktezahl erreicht werden muss. Nach Bestehen des Basistests erfolgen Fertigkeitstests in fünf Bereichen, in denen gestaltend-darstellende, leichtathletische, schwimmerische, spielorientierte und turnerische Fertigkeiten nachgewiesen werden müssen. Vier dieser fünf Bereiche müssen erfolgreich absolviert werden, um die Ergänzungsprüfung insgesamt zu bestehen (zu den Anforderungen und Bewertungskriterien siehe <http://lehre-schmelz.univie.ac.at>).

1.2 Bedingungen des Bestehens der Ergänzungsprüfung

Die Vorbereitungswochen. Die Anforderungen der körperlich-motorischen Ergänzungsprüfung sind vielfältig, ein Bestehen ohne gezielte Vorbereitung ist vielen Bewerberinnen und Bewerbern kaum möglich. Aus diesem Grund bietet das Universitätssportinstitut Wien (USI), eine Serviceeinrichtung der Universität Wien, deren Hauptaufgabe die Organisation des Hochschulsports ist, einen speziellen Kurs an, die sogenannten *Vorbereitungswochen*. Diese sind für die Teilnehmenden mit einem geringen Kostenbeitrag verbunden und finden in den zwei Wochen direkt vor der Ergänzungsprüfung statt. Im Rahmen dieser Vorbereitungswochen sollen die Teilnehmenden die Prüfungsanforderungen kennenlernen, mit den Sportstätten und dem Ablauf der EP vertraut werden sowie die Prüfungssituation simulieren (Universitätssportinstitut Wien, 2017). Diese zweiwöchige Vorbereitung auf die Prüfungssituation kann jedoch das längerfristige Trainieren von sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ersetzen. Ein solches ist für das Bestehen der EP unerlässlich, da die meisten der erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum innerhalb der Vorbereitungswochen von Grund auf vermittelt werden können.

Sozialisation, Sportsozialisation, Sportengagement. Neben der spezifischen Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung können noch einige weitere relevante Einflussfaktoren auf das Bestehen angenommen werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden u. a. Zusammenhänge des Bestehens mit der Sozialisation bzw. der Sportsozialisation und dem Sportengagement der Bewerberinnen und Bewerber untersucht.

Als primäre und wichtigste Sozialisationsinstanz ist dabei zunächst die Familie zu nennen, wobei in diesem Kontext auch sogenannte „Milieufaktoren“ wie die soziale Schicht, sozio-räumliche Gegebenheiten oder auch sozio-biografische Gegebenheiten von Bedeutung sind (Heinemann, 2007, S. 184). Verschiedene Studien (Haut & Emrich, 2011; Heinemann, 2007, S. 243ff.) verweisen auf einen relevanten Zusammenhang z. B. zwischen dem Sportengagement und der Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht. Auch konnten schon mehrfach Zusammenhänge zwischen dem Sportinteresse von Jugendlichen und der sportlichen Aktivität ihrer Eltern festgestellt werden (Heinemann, 2007, S. 191).

Über den Einfluss der Schule bzw. des Schulsports auf die Sportsozialisation von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Sportengagement außerhalb des Schulsports gibt es keine aktuellen aussagekräftigen Befunde im deutschsprachigen Raum. Dieser Zusammenhang wurde deshalb in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Allerdings ist es Schulen in Österreich möglich, autonome

Schwerpunkte zu setzen. So gibt es unabhängig vom Schultyp in Österreich sogenannte Schulen mit sportlichem Schwerpunkt, in denen eine intensivere sportpraktische Ausbildung mit einer deutlich höheren Stundenanzahl im Fach *Bewegung und Sport* stattfindet. Da anzunehmen ist, dass die Abgängerinnen und Abgänger dieser Schulen über eine höhere sportpraxisbezogene Kompetenz verfügen, wurde der Zusammenhang mit diesem Faktor überprüft. Eine weitere in vielerlei Hinsicht wichtige sportbezogene Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche sind Sportvereine (Heinemann, 2007, S. 192; Neuber, Breuer, Derecik, Golenia & Wienkamp, 2010).

Neben dem organisierten Sport sind auch die kommerziellen Sportanbieter zu erwähnen, die in den letzten Jahren vermehrt von Jugendlichen genutzt werden und die ein breites fitnessorientiertes Trainingsangebot mit individueller Betreuung anbieten (Heinemann, 2007, S. 120ff.).

1.3 Aktueller Forschungsstand

Bislang existieren nur wenige Untersuchungen über die zu Ergänzungsprüfungen antretenden Kandidatinnen und Kandidaten. Insbesondere liegen keine aktuellen Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf das Bestehen von Ergänzungsprüfungen vor. Lediglich eine Studie aus dem Jahr 2009 ($n=164$) behandelte das Thema aus einer psychologischen Perspektive mit Schwerpunkt auf verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen der Studienanwärterinnen und -anwärter am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien. Die Autorin kam dabei zu dem Ergebnis, dass „(...) weder Alter, Geschlecht, die hauptsächlich betriebene Sportart, der Gesamttrainingsumfang, die Trainingsgruppe, (...) die Wettkampfteilnahme, (...) die subjektive Bedeutsamkeit des Bestehens noch die Teilnahme an den Vorbereitungswochen des Universitätssportinstituts (...) im Zusammenhang mit dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung [stehen]“ (Rathner, 2009, S. 113f.). Der psychologische Fokus dieser Studie wurde in der vorliegenden Studie um Faktoren der Sportsozialisation sowie der Prüfungsvorbereitung erweitert.

2 FORSCHUNGSFRAGEN

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Faktoren untersucht, die einen Einfluss auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien haben könnten. Es wurde davon ausgegangen, dass soziodemografische Merkmale, die Sportsozialisation, das Sportengagement der Bewerberinnen und Bewerber sowie etwa die Form der Vorbereitung in einem Zusammenhang mit dem Bestehen der Ergänzungsprüfung stehen.

Folgende Forschungsfragen sollen im Zuge der Studie beantwortet werden:

- » Welche soziodemografischen Merkmale und welche Merkmale der Sozialisation sowie Sportsozialisation der Kandidatinnen und Kandidaten stehen in Zusammenhang mit dem Bestehen der Ergänzungsprüfung?
- » Welche Zusammenhänge bestehen zwischen unterschiedlichen Formen der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung wie etwa dem eigenständigen Training, dem Training unter Unterstützung von Expertinnen und Experten, der Teilnahme an USI-Kursen oder an den Vorbereitungswochen des USI und dem Bestehen der Ergänzungsprüfung?

3 FORSCHUNGSMETHODEN

3.1 Untersuchungsgruppe

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde im September 2016 am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien eine Vollerhebung aller für die Ergänzungsprüfung angemeldeten Bewerberinnen und Bewerber durchgeführt. Diese wurden im Zuge ihrer persönlichen Anmeldung am Institut für Sportwissenschaft in der Woche vor dem Basistest mittels schriftlichem Fragebogen befragt. Von insgesamt 441 Personen, die zur Ergänzungsprüfung angetreten sind, haben 297 Personen den Fragebogen retourniert, was einer Rücklaufquote von etwa zwei Dritteln entspricht.

3.2 Datenerfassung

Der selbst konstruierte Fragebogen enthält Fragen zu den soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Alter, geografische Herkunft und Migrationshintergrund sowie zum familiären Hintergrund der Bewerberinnen und Bewerber. Erhoben wurden u. a. der bisherige Bildungsweg und die besuchte Schulform, unterschiedliche Aspekte der Sportsozialisation wie Umfang des Sportengagements, Sportarten, Mitgliedschaften in Sportvereinen oder leistungssportliche Aktivitäten sowie die Formen der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung. Als Merkmale der Sozialisation wurden zum Beispiel der höchste Bildungsabschluss der Eltern, der Geburtsort bzw. Ort des Aufwachsens der Eltern und der Bewerberinnen und Bewerber erhoben. Zudem wurden der Informationsstand über die Prüfungskriterien sowie die Wichtigkeit des Bestehens der Ergänzungsprüfung auf einer sechsstufigen Antwortskala erhoben (Ausprägungen der erhobenen Merkmale siehe Tab. 1).

3.3 Datenanalyse

Die Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch analysiert, wobei ein Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$ gewählt wurde. Neben bivariaten Analysen wie dem Chi-Quadrat-Test und dem *t*-Test (siehe Tab. 1) wurde eine logistische Regressionsanalyse eingesetzt, um ein mehrfaktorielles Modell zur Erklärung der Einflussfaktoren auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung berechnen zu können. Dieses Verfahren eignet sich aufgrund der Dichotomie der abhängigen Variablen und der Nominalskalierung vieler unabhängiger Variablen. Die unabhängigen Variablen wurden dabei vorwärts und schrittweise auf Aufnahme ins Modell getestet, wobei als Kriterien für die Aufnahme ins bzw. den Ausschluss einer Variablen aus dem Modell ein PIN-Wert von 0.05 und ein POUT-Wert von 0.1 gewählt wurden. Entscheidungsgrund für dieses schrittweise Verfahren ist jener, dass sich die meisten Variablen bei den bivariaten Berechnungen als nicht signifikant erweisen und die Anzahl an Einflussvariablen deshalb nicht genau bekannt ist. Es sollte durch die schrittweise Aufnahme also ein effizientes Prognosemodell mit den (voraussichtlich) wenigen signifikanten Variablen ermittelt werden (vgl. Fromm, 2012, S. 107ff.; Schendera, 2008, S. 150f.).

4 ERGEBNISSE

Bestanden haben die Ergänzungsprüfung 149 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nicht erfolgreich waren 148 Personen. Die Erfolgsquote liegt demnach knapp über 50 %.

4.1 Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Stichprobe setzt sich aus 184 Männern und 113 Frauen zusammen, das Geschlechterverhältnis unter den Teilnehmenden der Ergänzungsprüfung beträgt also grob zwei Drittel Männer und ein Drittel Frauen. Im Hinblick auf die Erfolgsquote lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellen – sowohl etwa die Hälfte der Frauen als auch die Hälfte der Männer bestanden die EP erfolgreich.

Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Personen beträgt 21 Jahre ($n=284$, $M=21.00$, $SD=3.68$), wobei die Männer im Mittel um etwa eineinhalb Jahre und damit signifikant älter sind als die Frauen ($t(1)=16.97$, $p<0.05$).

In Hinblick auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass keine signifikanten Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung bestehen.

4.2 Sozialisationsmerkmale und Bildungsbiografie

Knapp ein Viertel der an der Ergänzungsprüfung teilnehmenden Personen weist einen Migrationshintergrund auf (selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren). Die Erfolgsquote unter Personen ohne Migrationshintergrund liegt bei 52%, unter jenen mit Migrationshintergrund bei nur 44%, allerdings fällt der Zusammenhang zwischen diesem Merkmal und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung nicht signifikant aus ($\chi^2(1)=1.246$, $p>0.05$).

Zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Indikator für die soziale Herkunft und dem Erfolg bei der Ergänzungsprüfung lässt sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen ($\chi^2(1)=0.842$, $p>0.05$).

Eine Klasse mit sportlichem Schwerpunkt besuchten rund 30% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, auf die restlichen etwa 70% trifft dies hingegen nicht zu. Es lassen sich deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich ihres Abschneidens bei der EP nachweisen. So liegt die Erfolgsquote bei ehemaligen Schülerinnen und Schülern von sportlichen Schwerpunktschulen bei über 60%. Jene Bewerber/innen, die keine solche Schule mit sportlichem Schwerpunkt besucht haben, sind dagegen zu 55% an der EP gescheitert. Dieser Zusammenhang erweist sich dem Chi-Quadrat-Test nach als signifikant ($\chi^2(1)=6.39$, $p<0.05$), die Stärke des Zusammenhangsmaßes (Cramer-V = 0.15) lässt jedoch auf einen eher schwachen Zusammenhang schließen.

Auffällig ist, dass etwa jede dritte Person zuvor bereits eine andere Studienrichtung studiert hat (38%) oder einen Beruf ausgeübt hat (33%). Ein sportbezogenes Studium stellt für diese Personen einen neuen Bildungsweg dar. In beiden Fällen konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang ($p>0.05$) zum Abschneiden bei der Ergänzungsprüfung gefunden werden (siehe Tab. 1).

4.3 Sportsozialisation

Die Datenanalyse ergab, dass die bei der Ergänzungsprüfung erfolgreichen Personen im Durchschnitt 9.9 Stunden pro Woche Sport betreiben, diejenigen, die die EP nicht bestehen, mit 9.5 Stunden knapp weniger. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($t(290)=-0.826$, $p>0.05$).

Im Hinblick auf dieses Merkmal zeigt sich eine deutliche geschlechtsspezifische Differenz: So ergibt sich bei den männlichen Kandidaten ein durchschnittlicher Wert von 10.4 Stunden an sportlicher Aktivität pro Woche, bei Frauen im Mittel nur 8.5 Stunden. Dieser Unterschied fällt signifikant aus ($t(290)=3.39$, $p<0.05$).

Die unterschiedlichen Sportartenbereiche, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorrangig sportlich aktiv sind, scheinen keinerlei Einfluss auf das Abschneiden bei der Ergänzungsprüfung zu haben. Allerdings zeigten sich den Chi-Quadrat-Tests nach bei diesem Faktor signifikante Geschlechterunterschiede ($p<0.05$). So wird beispielsweise von 70% aller Männer vorrangig eine Ballsportart betrieben, bei den Frauen beträgt diese Quote jedoch lediglich 45%. Auch bei fitnessorientierten Bewegungsaktivitäten sind die männlichen Kandidaten (51%) deutlich häufiger aktiv als die weiblichen Teilnehmer (31%). Bei den Frauen dominieren dagegen die Bereiche Gerätturnen (24%) und Gymnastik/Tanz (14%), in denen wiederum die Männer in Relation gesehen deutlich unterrepräsentiert sind.

Von Interesse war im Rahmen dieser Studie auch das Sportengagement der nächsten Familienangehörigen, wozu die beiden Elternteile und etwaige Geschwister gezählt werden. Die sportliche Aktivität der Eltern scheint zwar in keinem statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Bestehen der Ergänzungsprüfung zu stehen, allerdings konnte ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1)=6.572$, $p<0.05$) mit der Vereinsmitgliedschaft der Familienmitglieder gefunden werden. Diesbezüglich zeigte sich, dass mit steigender Anzahl an in Sportvereinen aktiven Familienangehörigen auch die Erfolgsquote der Bewerberinnen und Bewerber steigt. So haben unter jenen Personen, bei denen weder Vater, Mutter noch Geschwister in Sportvereinen aktiv sind, nur 43% die EP bestanden. Dagegen waren 65% der Bewerberinnen und Bewerber, bei denen alle drei abgefragten Familienangehörigen Mitglieder in einem Sportverein sind, bei der Ergänzungsprüfung erfolgreich.

Dasselbe gilt für die Inanspruchnahme kommerzieller Sportanbieter: Je mehr der nächsten Familienangehörigen die Dienste kommerzieller Sportanbieter in Anspruch nehmen, desto häufiger bestehen die Kandidatinnen und Kandidaten die Ergänzungsprüfung ($\chi^2(1)=7.767$, $p<0.05$).

Den letzten Aspekt in Bezug auf das Sportengagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellt der Leistungssport dar. Beinahe die Hälfte aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab an, leistungssportlich aktiv zu sein oder dies in der Vergangenheit gewesen zu sein. In dieser Gruppe gibt es 47% erfolgreiche und 53% nicht erfolgreiche Bewerber/innen. Bei jenen Personen, die nicht leistungssportlich aktiv sind oder waren, beträgt die Erfolgsquote bei der EP dagegen über 50%. Dieses Ergebnis fällt jedoch nicht signifikant aus ($\chi^2(1)=1.095$, $p>0.05$).

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sportsozialisation der Bewerberinnen und Bewerber und dem

Tab. 1: Statistische Überprüfung der Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung (abhängige Variable) und möglichen Einflussfaktoren (unabhängige Variablen)

UNABHÄNGIGE VARIABLE	AUSPRÄGUNGEN	STATISTISCHES ERGEBNIS	TESTSTÄRKE (1-β)
Geschlecht	1 männlich	$\chi^2(1)= 0.163, p=0.686$	0.069 ***
	2 weiblich		
Alter	(Alter in Jahren)	$t(282)=0.370, p=0.712$	0.065 ***
Migrationshintergrund	0 Nein	$\chi^2(1)= 1.246, p=0.264$	0.202 ***
	1 Ja		
Bildungsstand der Eltern	Summenscore beider Elternteile (0 bis 8)	$\chi^2(1)=0.842, p=0.359$	0.603 ***
Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt	0 Nein	$\chi^2(1)=6.39, p=0.011 *$	0.719 ***
	1 Ja		
Andere Studienrichtung studiert	0 Nein	$\chi^2(1)=0.766, p=0.381$	0.141 ***
	1 Ja		
Beruf ausgeübt	0 Nein	$\chi^2(1)=0.062, p=0.803$	0.058 ***
	1 Ja		
Sport pro Woche	(in Stunden)	$t(290)= -0.826, p=0.409$	0.206 ***
Vereinsmitgliedschaft	0 Nein	$\chi^2(1)=0.850, p=0.356$	0.152 ***
Kommerzielle Sportanbieter	0 Nein	$\chi^2(1)=2.474, p=0.116$	0.349 ***
	1 Ja		
Leistungssportliche Aktivität	0 Nein	$\chi^2(1)=1.095, p=0.295$	0.182 ***
	1 Ja		
Vereinsmitgliedschaft Familie	Summenscore von Mutter, Vater und Geschwistern (0 bis 3)	$\chi^2(1)=6.572, p=0.010 *$	0.741 ***
	Summenscore von Mutter, Vater und Geschwistern (0 bis 3)		
Kommerzielle Sportanbieter Familie	Summenscore von Mutter, Vater und Geschwistern (0 bis 3)	$\chi^2(1)=7.767, p=0.005 *$	0.889 **
	Summenscore von Mutter, Vater und Geschwistern (0 bis 3)		
Wichtigkeit des Bestehens der EP	6-stufige Antwortskala von 1 („sehr wichtig“) bis 6 („gar nicht wichtig“)	$t(265)=1.193, p=0.234$	0.299 ***
Anzahl bisheriger Antritte	0 Noch nie	$\chi^2(1)=3.090, p=0.079$	0.422 ***
	1 Einmal		
	2 Zwei Mal oder öfter		
Teilnahme an den Vorbereitungswochen	0 Nein	$\chi^2(1)=20.377, p<0.001 *$	0.995 **
	1 Ja		
Informationsstand über die Prüfungskriterien der EP	6-stufige Antwortskala von 1 („sehr genau informiert“) bis 6 („gar nicht informiert“)	$t(287)=2.226, p=0.027 *$	0.724 ***
	6-stufige Antwortskala von 1 („sehr genau informiert“) bis 6 („gar nicht informiert“)		

Anm.: Die mit einem * markierten Variablen sind den statistischen Berechnungen zufolge signifikante Faktoren ($p<0.05$).

Bei den mit ** gekennzeichneten Variablen beträgt die Teststärke >0.8 (Referenzwert: Cohen, 1988).

Bei den mit *** gekennzeichneten Variablen beträgt die Teststärke <0.8 (Referenzwert: Cohen, 1988).

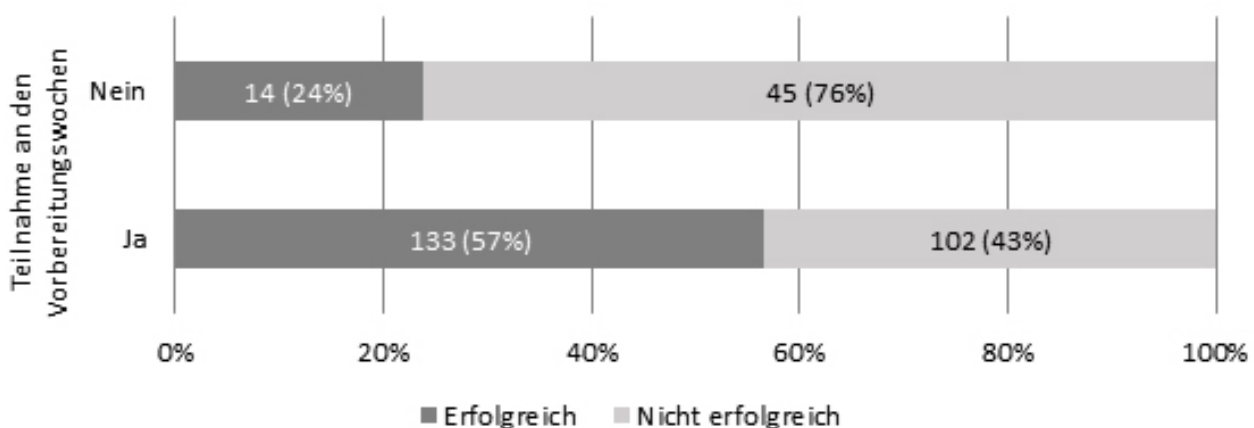


Abb. 1: Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den Vorbereitungswochen und dem Ergebnis bei der EP (n=294)

Ergebnis der Ergänzungsprüfung besteht: Die Erfolgsquote liegt bei Kandidatinnen und Kandidaten, die eine Schule mit sportlichem Schwerpunkt besucht haben, signifikant höher. Auch die Vereinsmitgliedschaft sowie die Inanspruchnahme kommerzieller Sportanbieter durch die Familienangehörigen sind signifikante Prädiktoren für das Bestehen. Alle anderen erhobenen Merkmale in Bezug auf die Sportsozialisation stehen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Erfolgsquote.

4.4 Formen der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung

In Hinblick auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Formen der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung, zeigte sich, dass weder die subjektive Wichtigkeit des Bestehens der EP noch die Anzahl der bisherigen Antritte zur EP signifikante Faktoren im Hinblick auf ein aktuelles Bestehen sind ($p > 0.05$, siehe Tab. 1).

Zudem wurden Daten darüber erhoben, wie die gezielte Vorbereitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Ergänzungsprüfung gestaltet wurde. Dazu wurden mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, mit denen die relevante Bandbreite abgedeckt wurde. Mehr als 80% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, sich eigenständig auf die Ergänzungsprüfung vorbereitet zu haben. In etwa gleich viele Personen nahmen an den Vorbereitungswochen des Universitätssportinstituts (USI) teil. Etwas mehr als die Hälfte der Kandidatinnen und Kandidaten gaben an, mit Freundinnen, Freunden oder vergleichbaren Personen trainiert zu haben. Circa 30% nahmen Unterstützung von Expertinnen und Experten bestimmter Sportarten in Anspruch, 54 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, gezielt einen USI-Kurs (außerhalb bzw. vor den Vorbereitungswochen) besucht zu haben. Nur sechs Befragte gaben an, sich nicht gezielt vorbereitet zu haben.

Der Einfluss der Vorbereitungswochen auf das Abschneiden bei der Ergänzungsprüfung wird schon bei einem ersten Blick auf Abbildung 1 sichtbar, haben doch nur 14 Personen die Ergänzungsprüfung bestanden, die nicht an den Vorbereitungswochen teilgenommen haben. Dies entspricht einer relativ geringen Erfolgsquote von 24%. Im Gegensatz dazu hat von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Vorbereitungswochen deutlich mehr als die Hälfte die EP bestanden. Dieser Zusammenhang fällt signifikant aus ($\chi^2(1) = 20.377$, $p < 0.05$). Das Zusammenhangsmaß Cramer-V lässt mit einem Wert von 0.263 auf einen schwachen bis mittleren Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den Vorbereitungswochen und dem Bestehen der Ergänzungsprüfung schließen.

Am Ende des Fragebogens wurden die Teilnehmer/innen noch nach ihrem Informationsstand über die Prüfungskriterien befragt, wobei sie sich auf einer Skala von 1 (sehr genau informiert) bis 6 (gar nicht informiert) einstufen sollten. Es zeigt sich, dass diejenigen Personen, die die Ergänzungsprüfung bestehen ($n = 147$; $M = 2,11$), sich tatsächlich besser über die Kriterien informiert haben als die Vergleichsgruppe der nicht erfolgreichen Teilnehmer/innen ($n = 146$; $M = 2,38$). Der Mittelwertvergleich (t -Test) zeigt ein signifikantes Ergebnis ($t(287) = 2,226$, $p < 0,05$). Die Annahme eines Einflusses des Informationsstandes hinsichtlich der Prüfungskriterien auf das Bestehen der EP kann bestätigt werden.

In Tabelle 1 sind die untersuchten Faktoren (unabhängige Variablen) sowie deren mögliche Ausprägungen zusammenfassend dargestellt. Die Ergebnisse der statistischen Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zur abhängigen Variablen, nämlich dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung, sind in der dritten Spalte abgebildet. Die jeweiligen Teststärken sind in der vierten Spalte angegeben.

Bei allen in Tabelle 1 dargestellten Ergebnissen der statistischen Analysen kamen bivariate Analysemethoden zum Einsatz. Um jedoch mehrere erklärende Faktoren in einem Modell zu berücksichtigen und mögliche Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen nicht außer Acht zu lassen, wurden die wichtigsten theoretisch angenommenen oder durch die vorhergehende Analyse empirisch erwiesenen Faktoren auf Aufnahme in ein multivariates Modell zur Erklärung des Erfolgs bei der EP getestet.

Im ersten Schritt zeigt sich, dass keine Variable des ersten Blocks, also der soziodemografischen Merkmale, in das Modell aufgenommen werden kann. Weder das Geschlecht, das Alter, der Bildungsstand der Eltern noch der Migrationshintergrund erweisen sich im Hinblick auf das Ergebnis der Ergänzungsprüfung als signifikant.

Die unabhängigen Variablen des zweiten und dritten Blocks, von denen der logistischen Regressionsanalyse nach genauso kein signifikanter Zusammenhang zur abhängigen Variable besteht, sind in Block 2 die Erlangung der allgemeinen Universitätsreife, die Mitgliedschaft in Sportvereinen, die Inanspruchnahme der Dienste kommerzieller Sportanbieter sowie eine leistungssportliche Aktivität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, genauso wie die Mitgliedschaft in Sportvereinen und die leistungssportliche Aktivität der Familienangehörigen. Von den Merkmalen, die die Ergänzungsprüfung selbst betreffen (Block 3), zeigen sich die subjektive Wichtigkeit des Bestehens der EP, die Anzahl der bisherigen Antritte sowie auch der Informationsstand über die Prüfungskriterien der EP als nicht signifikant.

Es erwiesen sich bei dieser logistischen Regressionsanalyse insgesamt drei Merkmale hinsichtlich eines Zusammenhangs zum Ergebnis der Ergänzungsprüfung als signifikant ($p < 0,05$), nämlich der Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt sowie die Inanspruchnahme kommerzieller Sportanbieter in der Familie (Merkmale bezüglich der Sportsozialisation bzw. des Sportengagements aus Block 2) und die Teilnahme an den Vorbereitungswochen des USI (Block 3), wie die folgende Tabelle 2 zeigt.

Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass der Regressionskoeffizient b bei allen drei unabhängigen Variablen größer 0 ist und somit ein positiver Zusammenhang zur abhängigen Variablen besteht. Dies bedeutet, dass mit dem Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt, mit einer höheren Anzahl an Familienangehörigen, die Dienste kommerzieller Sportanbieter in Anspruch nehmen, sowie mit der Teilnahme an den Vorbereitungswochen die Wahrscheinlichkeit eines Bestehens der Ergänzungsprüfung signifikant höher ist. Am stärksten wirkt sich dieser Berechnung zufolge die Teilnahme an den Vorbereitungswochen auf das Abschneiden bei der EP aus, gefolgt vom Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt. Die Korrelationen zwischen den drei unabhängigen Variablen sind so gering, dass sie außer Acht gelassen werden kön-

Tab. 2: In das multivariate Modell mitaufgenommene Variablen

Variable		b ^a	Standardfehler	Wald	df ^b	p	e ^{b,c}	95 % Konfidenzintervall für e ^b	
								Unterer Wert	Oberer Wert
Variable	Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt	0.82	0.30	7.47	1	0.01	2.26	1.26	4.07
	Kommerzielle Sportanbieter Familie	0.29	0.14	4.61	1	0.03	1.34	1.03	1.75
	Teilnahme an den Vorbereitungswochen	1.37	0.37	13.72	1	< 0.01	3.92	1.90	8.08
	Konstante	-1.61	0.37	18.40	1	< 0.01	0.20		

Anmerkungen: a Regressionskoeffizient, b Freiheitsgrade, c Effektkoeffizient

nen. Die in das Modell miteinbezogenen unabhängigen Variablen erklären 14% der Varianz. Alles in allem können mit diesem Modell 62% der Fälle der richtigen Ausprägung der abhängigen Variablen zugeordnet werden, die besagt, ob eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer die Ergänzungsprüfung bestanden oder nicht bestanden hat.

5 DISKUSSION UND AUSBLICK

Zunächst kann festgehalten werden, dass die für die Studie erhobenen soziodemografischen Faktoren in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Bestehen der Ergänzungsprüfung stehen. Es konnte weder in Bezug auf das Geschlecht, das Alter, den Migrationshintergrund noch auf den Bildungsstand der Eltern ein signifikanter Zusammenhang zum Ergebnis der EP gefunden werden. Diese Ergebnisse decken sich mit den Forschungsergebnissen von Rathner (2009, S. 113f.), die ebenfalls zu dem Schluss kam, dass die soziodemografischen Merkmale nicht als Prädiktoren für den Erfolg bei der Ergänzungsprüfung zu betrachten sind.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sportsozialisation der Bewerberinnen und Bewerber und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung besteht. In Hinblick auf das Bestehen bei der Ergänzungsprüfung ist der Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt ein wesentlicher Faktor. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler solcher Schulen sind signifikant erfolgreicher als jene, die keine solche Schule besucht haben. Die Schülerinnen und Schüler von Schulen mit sportlichem Schwerpunkt scheinen aufgrund höherer Stundenzahlen an Bewegungs- und Sportunterricht sowie einem im Lehrplan dieser Schulen festgeschriebenen anspruchsvolleren Lehrstoff in diesem Fach ihre sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ein entsprechend hohes Niveau zu entwickeln, wodurch ein gewisser Vorteil gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern entsteht, die keine solche Schule besucht haben. Nicht außer Acht zu lassen ist dabei jedoch ein anfänglicher Selektionseffekt. So kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit hohem sportlichem Interesse sich verstärkt für eine Schule mit sportlichem Schwerpunkt entscheiden und dies auch von ihren Eltern unterstützt wird.

Betrachtet man alle erhobenen Faktoren, die das Sportengagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschreiben, so ist kein

Einfluss auf das Bestehen der EP festzustellen. Die erfolgreichen wie nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterscheiden sich den Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge weder im Hinblick auf den durchschnittlichen Umfang sportlicher Aktivitäten pro Woche, die hauptsächlich ausgeübten Sportarten, die Mitgliedschaft in Sportvereinen, die Inanspruchnahme der Dienste kommerzieller Sportanbieter noch hinsichtlich leistungssportlicher Aktivitäten.

Dass ehemalige oder noch aktive Leistungssportlerinnen und -sportler bei der EP verhältnismäßig seltener erfolgreich sind als die Vergleichsgruppe, verwundert möglicherweise auf den ersten Blick. Immerhin kann vermutet werden, dass solche Personen es in hohem Maße gewohnt sind, zeitlich intensiv und gezielt zu trainieren sowie Wettkämpfe zu bestreiten. Derartige Erfahrungen sollten auch für die Ergänzungsprüfung als bedeutsam angesehen werden. Eine mögliche Begründung, weshalb diese leistungssportlichen Erfahrungen nicht in einem Bestehen der EP ihren Niederschlag finden, kann darin liegen, dass die betreffenden Personen sich meist sehr früh auf eine einzige Sportart spezialisiert haben. In Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen im Rahmen der Ergänzungsprüfung in den verschiedenen Sportartenbereichen könnte diese einseitige Fokussierung im Leistungssport auf eine einzige Sportart eher nachteilig sein.

Als signifikant in Bezug auf ein Bestehen der EP erweist sich ein guter Informationsstand über die Prüfungskriterien, sind die erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer doch durchschnittlich besser darüber informiert als die nicht erfolgreichen. Dies wurde zu Beginn der Studie vermutet, da die Kriterien der Prüfung doch recht umfangreich und detailliert sind.

In Hinblick auf die zweite Forschungsfrage (Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Formen der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung und dem Ergebnis der Ergänzungsprüfung) belegen die Ergebnisse der Studie, dass die Teilnahme an den Vorbereitungswochen des Universitätssportinstituts einen positiven Einfluss auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung hat. Auch wenn Rathner 2009 noch zu einem gegensätzlichen Ergebnis kam, konnte bei dieser Studie sowohl mittels Chi-Quadrat-Test als auch durch die logistische Regressionsanalyse der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an dieser zweiwöchigen Vorbereitung und dem

Ergebnis bei der EP nachgewiesen werden. Bei diesem positiven Zusammenhang ist davon auszugehen, dass kein langfristiger Trainingseffekt vorliegt, sondern ein kurzfristiger Übungseffekt. Die Bewerberinnen und Bewerber werden mit den Testsituationen vertraut gemacht, erhalten Ausführungshinweise und Übungsgelegenheiten, die in einer höheren Bestehensquote resultieren. Allerdings sind die motorischen Voraussetzungen bei einem erheblichen Teil der Bewerber/innen relativ gering, so dass sie im Rahmen der Vorbereitungswochen nicht ausreichend kompensiert werden können – 43% bestehen trotz Besuch der Vorbereitungswochen nicht.

Eine Limitation der vorliegenden Studie liegt darin, dass die Ergebnisse des motorischen Eignungstests der EP nicht differenziert untersucht werden konnten, da wegen der Datenschutzvorgaben der Universität Wien ausschließlich das Gesamtergebnis für Basistest und einzelne Fertigkeitstests übermittelt wurde, um die Anonymität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewährleisten und Rückschlüsse auf einzelne Personen ausschließen zu können. Eine weitere Limitation bildet das Studiendesign, das keine kausalen Aussagen zulässt. Auf Basis der statistischen Ergebnisse dieser Querschnitterhebung lassen sich relevante Zusammenhänge und Gruppenunterschiede feststellen, nicht jedoch Kausalitäten.

Des Weiteren ist die Interpretation der statistischen Ergebnisse limitiert durch die Stichprobengröße, die nur bedingt Aussagen über Zusammenhänge zulässt. Ein Blick auf die in Tabelle 1 angeführten Teststärken zeigt, dass vor allem bei den sich nicht als signifikant erweisenden Variablen die statistische Power relativ gering und damit im Umkehrschluss der Beta-Fehler relativ groß ist. Dies wiederum bedeutet, dass die jeweiligen Alternativhypothesen mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht widerlegt werden können, auch wenn das Ergebnis nicht signifikant ausfällt. Für höhere Teststärken wäre eine größere Fallzahl erforderlich gewesen, was im Rahmen dieser Studie jedoch insofern nicht möglich war, da die Grundgesamtheit nicht größer ist.

Als Fazit dieser Studie kann festgehalten werden, dass der Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt und die Teilnahme an den Vorbereitungswochen des USI den größten Einfluss auf das Bestehen der Ergänzungsprüfung zum Nachweis der körperlich-motorischen Eignung haben. Zudem erweist sich der Informationsstand über die Prüfungskriterien als signifikantes Unterscheidungsmerkmal zwischen den erfolgreichen und den nicht erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Des Weiteren liegt ein positiver Zusammenhang zwischen der Sportvereinsmitgliedschaft der nächsten Familienangehörigen und dem Ergebnis der EP vor, ebenso wie bei der Inanspruchnahme der Dienste kommerzieller Sportanbieter. Beide Merkmale stellen wichtige Indikatoren einer Sportsozialisation dar, die den Teilnehmenden den positiven Zugang zu Sportaktivitäten eröffnet haben und vermutlich auch den Besuch einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt unterstützt haben. Diese Faktoren der familiären Sozialisation und Bildungssozialisation wirken langfristig und sind zum Zeitpunkt der Teilnahme an der Ergänzungsprüfung nicht mehr veränderbar.

Zur Vorbereitung auf ein Bestehen der Ergänzungsprüfung kann allen Teilnehmenden auf Basis der Ergebnisse der Studie empfohlen

werden, sich bereits im Vorhinein sehr genau über die Prüfungskriterien zu informieren und an den angebotenen Vorbereitungswochen des Universitätssportinstituts¹ Wien teilzunehmen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind beschränkt auf die EP am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien. Um die Ergebnisse vergleichen und verallgemeinern zu können, bedarf es entsprechender Erhebungen an weiteren Instituten für Sportwissenschaft. Dies könnte dazu beitragen, unterschiedliche Bestehensbedingungen aufzuzeigen.

1 Die Autorinnen und Autoren erklären, dass kein Interessenskonflikt besteht.

LITERATUR

- Cachay, K. & Thiel, A. (2008). Soziale Ungleichheit im Sport. In K. Weiß & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 189-199). Schorndorf: Hofmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fromm, S. (2012). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Haut, J. & Emrich, E. (2011). Sport für alle, Sport für manche. Soziale Ungleichheiten im pluralisierten Sport. *Sportwissenschaft*, 41 (4), 315-326.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports* (5. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Institut für Sportwissenschaft Wien. (2016, 25. Juli). *Ergänzungsprüfung für die Studien „Sportwissenschaft“ - Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ – Prüfungskriterien*. Zugriff am 14. Dezember 2016 unter http://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/Studienservicecenter/Zulassung_Studium/Ergaenzungspruefung/EP_Kriterien-2016SS.pdf
- Neuber, N., Breuer, M., Derecik, A., Golenia, M. & Wienkamp, F. (2010). *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rathner, E. A. (2009). *Sport und Persönlichkeit: Welche Persönlichkeitsmerkmale begünstigen ein Bestehen der Ergänzungsprüfung des Studiums Sportwissenschaften an der Universität Wien?* Wien: Universität Wien, Institut für Psychologie.
- Schendera, C. (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg Verlag.
- Universitätssportinstitut Wien. (2017, 12. Jänner). *Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung am Institut für Sportwissenschaften*. Zugriff am 13. Februar 2017 unter <http://www.usi.at/de/angebot/vorbereitung-studium-isw/vorbereitungswochen-17/>
- Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. (2016, 8. November). *EP – Überprüfung der medizinischen Eignung*. Zugriff am 10. Februar 2017 unter http://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/Studienservicecenter/Zulassung_Studium/Ergaenzungspruefung/Med_Ueberpruefung_SS_2017.pdf
- Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. (2017, 31. Jänner). *Rahmeninformation zur Überprüfung der motorischen Eignung*. Zugriff am 11. Februar 2017 unter http://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/Studienservicecenter/InfosAnfaenger/31.01.17_EP_HP_Rahmeninfo_Tn_07_2017S.pdf

Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters

Petra Guardiera, Carola Podlich, Alisa Reimer

Dr. Petra Guardiera

Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Sportdidaktik und Schulsport
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: p.guardiera@dshs-koeln

Dr. Carola Podlich

Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Sportdidaktik und Schulsport
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: podlich@dshs-koeln

Alisa Reimer

Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Sportdidaktik und Schulsport
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln
E-Mail: a.reimer@dshs-koeln.de

Schlüsselwörter:

Lehrkonzept, LehrerInnenbildung, Professionalisierung, Reflexion, Reflexionskompetenz, subjektive Theorien

Keywords:

Teaching concept, teacher training, professional development, reflection, reflection capability, teacher beliefs

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. In *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (1), 21-26.
DOI: 10.25847/zsls.2018.002

ZUSAMMENFASSUNG

Im Herbst 2014 startete in der Ausbildungsregion Köln der Masterstudiengang im Lehramt, innerhalb dessen Studierende wissenschafts- und berufsfeldbezogen an die Praxisanforderungen des späteren Handlungsfeldes herangeführt werden sollen: In universitär verorteten sog. Vorbereitungsmodulen auf das Praxissemester gilt es, wissenschaftliches Wissen und Schul- und Unterrichtspraxis im Rahmen forschender Lernprozesse aufeinander zu beziehen und im Zuge dessen kritisch-konstruktiv Theorieansätze, Praxisphänomene und die eigene LehrerInnenpersönlichkeit zu reflektieren. Gerade dieser Erkenntnis- und Lernprozess stellt jedoch in der LehrerInnenbildung noch immer ein fundamentales Problem dar: Gemäß empirischen Befunden orientiert sich LehrerInnenhandeln nur wenig an Theoriewissen, sondern in erster Linie an biographisch entstandenen Erfahrungen und lässt eine reflexiv-forschende Grundhaltung in der Wahrnehmung von Praxisphänomenen oftmals vermissen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Herausbildung einer solchen reflexiv-forschenden Grundhaltung für das Praxisfeld Schule die Frage, wie Lehre im Rahmen der ersten Ausbildungsphase inszeniert sein muss, um den Studierenden einen nachhaltigen Erwerb notwendiger beruflicher Kompetenzen für ihre zukünftige Lehrtätigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis zu ermöglichen. Der vorliegende Beitrag präsentiert daher exemplarisch Ergebnisse eines Lehrkonzepts für das Vorbereitungsmodul, das im Rahmen des Professionalisierungsprozesses ausdrücklich auf die Herausbildung eines reflexiv-forschenden Habitus auf Seiten der Studierenden ausgerichtet ist. Leitende Vermittlungsmethode ist dabei die Arbeit mit pädagogischen Fällen¹.

Developing a reflexive, research-based mind-set using case studies. Selected results of a teaching concept as part of the practical training semester

Abstract: The first Master's degree in education started in October 2014 in the Cologne teacher training region. This degree programme aims to give students an academic and professional introduction to the practical demands of their field of work after graduation: the preparation for the practical semester is intended to combine academic knowledge and teaching practice as part of researched-based learning processes and, in doing so, allow the students to reflect upon critical, constructive theories, practical phenomena and their own teaching personality. This process of knowledge and learning is, however, particularly difficult in teacher training: empirical results show that teachers rarely act on theoretical knowledge, but rather on their own biographical experiences. Therefore their perception of practical phenomena often lacks a reflective and research-based approach.

¹ Umfangreiche Ergebnisse zur Evaluation des Vermittlungsansatzes sind in Guardiera, Podlich & Reimer (2018) nachzulesen.

How, then, should university teaching be designed to accommodate this deficit? How can teacher training assist teacher trainees, caught between theory and practice, in their acquisition of necessary professional skills? This article presents examples of a teaching concept for the preparatory module which is focused specifically on developing a reflexive, research-based approach among the students. The leading teaching method is pedagogical case studies.

1 THEORETISCHE HINFÜHRUNG

1.1 Zur Bedeutung von Reflexion im vorliegenden Kontext

Die Beforschung reflexiver Prozesse in professionellen Handlungssituationen ist nicht neu. Aufbauend auf der Vorstellung, der Handelnde konstruiere Realität erst durch sein Handeln, verweist Donald Schön (1983) auf die Notwendigkeit des reflektierten Praktikers. Infolge eines wechselseitigen aufeinander Beziehe ns von Aktion und Reflexion beugt sich der reflektierte Praktiker gegebenem Handlungsdruck nicht unreflektiert, sondern analysiert und evaluiert die jeweiligen Rahmenbedingungen des Handelns entgegen bspw. alltäglichen Handlungs-routinen. Eine offensichtliche Voraussetzung für den hier beschriebenen Teilbereich professionellen Handelns jedoch ist der grundlegende Aufbau von Reflexionsfähigkeit, ohne den ein Aufbrechen solcher Handlungs-routinen nicht möglich ist.

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen beschäftigt sich insbesondere die Lehrerinnen- und Lehrerbildung intensiv mit Möglichkeiten der Förderung von Reflexionskompetenz auf Seiten der Studierenden, ist doch gerade in pädagogischen Kontexten ein Hinterfragen verinnerlichter Handlungs-routinen sowie damit verbundenen Annahmen und Wertvorstellungen über Lehrer, Schüler, Schule und Unterricht im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz dringend angezeigt. So heißt es knapp 35 Jahre später zum Ziel professionalisierter Reflexionskompetenz, dass eigenes – oftmals erfahrungsgelitetes, intuitives – Handeln ebenso wie mögliche Handlungsalternativen reflektiert und diskutiert werden, um „handlungssteuerndes Wissen und reflektiertes Können“ (Schüssler und Schöning, 2017, S. 41) langfristig aufeinander zu beziehen. Dies wird möglich durch ein Innehalten im Moment der Situationswahrnehmung, ein In-Distanz-Treten zu spontanen Erstinterpretationen sowie eine Erweiterung des individuellen Deutungsrepertoires. Daraus kann sich ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess entwickeln, der hilft, die konstitutive Differenz zwischen Theorie und Praxis in der Berufsausübung produktiv zu nutzen (Wyss, 2013).

1.2 Anlass konzeptioneller Überlegungen

Die Forderung nach Reflexivität im Handeln angehender Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich aktuell auch auf der Ebene von offiziellen Steuerungsinstrumenten wie der „NRW-Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters“. Hier heißt es:

„[...] Dabei sollen sowohl konzeptionell-analytische als auch reflexiv-praktische Kompetenzen erworben werden, um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen.“ (MSW, 2010, S. 4).

Nun belegen aktuelle Untersuchungen allerdings, dass die Herausbildung der hier benannten reflexiven Komponente des Professionalisierungsprozesses in der Praxis noch nicht hinreichend gelingt (Lehmann-

Rommel, 2014). Denn in der Deutung wahrgenommener schul- und unterrichtspraktischer Situationen unterliegen Novizen aufgrund von verinnerlichteten Erfahrungen oftmals subjektiven Theorien und Haltungen (vgl. Groeben et al., 1988) welche sich insofern als neuralgisch erweisen, als sie Handlungen bestimmen, selbst wenn geeignetere, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über guten Unterricht verfügbar sind (vgl. Haas, 1998; Wahl, 1991). Daher gilt es, dieses eher durch Alltagswissen geprägte Handeln im Rahmen des Professionalisierungsprozesses mithilfe forschend angelegter Lernprozesse zu reflektieren und ggf. aufzubrechen. Diese Prozesse stellen demzufolge einen wesentlichen Schritt im Aufbau von Reflexionskompetenz auf Seiten der Studierenden dar. Helsper (2001, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer wissenschaftlichen Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität, die er als eine „reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz“ bezeichnet; eine Vorstellung, die von Lüsebrink & Grimminger (2014, S. 202) aufgegriffen und deren Aufbau zugleich als ein zentrales Ziel der ersten Ausbildungsphase beschrieben wird. Just aus dieser Forderung ergibt sich jedoch für die verantwortlichen Akteure im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgende Aufgabe: Wenngleich die Zielebene in der oben benannten Rahmenkonzeption zum Praxissemester (ebd.) deutlich hervorgehoben wird, liegt eine Konzeption zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung derselben bislang nicht vor. Diese gilt es demzufolge zu entwickeln und zu implementieren.

1.3 Zur Bedeutung von Fallarbeit im vorliegenden Kontext

Hinweise auf eine offenbar geeignete Methode zur Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der LehrerInnenbildung finden sich in einschlägigen Quellen zur sog. Fallarbeit: Zum einen lässt sich über die Arbeit an pädagogischen Fällen aus Schule und Unterricht im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine Schul- und Unterrichtswirklichkeit erzeugen, die auf Seiten der Studierenden eine kontextnahe Förderung von Reflexionskompetenz ermöglicht (vgl. Messmer, 2001; Wolters, 2008). Besonderes Potential vermutet Fichten (2017) dabei in der „ausgeprägten Reflexionskomponente“ (S. 31), die der Arbeit mit Fällen innewohnt. Zum anderen attestiert Helsper (2000a, S. 161) der „interpretativen Auseinandersetzung mit Praxisszenen und der Fallrekonstruktion eine zentrale Bedeutung für die wissenschaftliche Sozialisation, aber vor allem auch für die theoretisch-reflexive Vorbereitung eines professionellen Habitus und Selbst“. Aus einer von Handlungsdruck befreiten fallgestützten Auseinandersetzung mit schulischen Handlungssituationen erwächst demnach für die Studierenden die Möglichkeit, zu ihrer jeweiligen Fallrezeption in Distanz zu treten sowie wissenschaftliches Wissen – das es im Rahmen der Lehrveranstaltung aufzubauen gilt – in der Interpretation des Falls zur Anwendung zu bringen (vgl. ebd.). Denn erst in der systematischen Überprüfung der individuellen Fallrezeption vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens bestehe die Chance, so Helsper (2001), subjektive Theorien und Haltungen zu überwinden, unterschiedliche theoretische, möglicherweise „konkurrierende Perspektiven“ auf den Fall zu erproben und infolgedessen „Differenz der Welterklärung“ (S. 79) zu erfahren. Wesentliche Ziele der Fallarbeit sieht Helsper (ebd.) überdies darin, dass Studierende Wissen über ihr Nicht-Wissen sowie Wissen über nicht beabsichtigte Folgen ihres Handelns generieren, und erinnert in seinen Ausführungen letztlich an das Leitbild des reflektierten Praktikers, das Schön (1983) seinerseits als ein wesentliches Ziel der Ausbildung von Studierenden beschreibt.

Der bei Helsper (2001) beschriebenen Perspektivierung kommt nun für die Analyse reflexiver Prozesse im Rahmen von Fallarbeit besondere Bedeutung zu, da sie als ein manifester Indikator für Reflexionskom-

petenz auch in empirisch fundierten sog. Stufenmodellen reflexiver Kompetenz Berücksichtigung findet (vgl. u.a. Hatton & Smith, 1995; Lüsebrink & Grimminger, 2014): Denn insbesondere in der Fähigkeit zum Perspektivwechsel erkennen solche Modelle wie oben beschrieben ein In-Distanz-Treten zu wahrgenommenen Ereignissen sowie ein Erproben unterschiedlicher Antwortalternativen. Auf dieser Grundlage unterstützt die Arbeit mit Fällen den Aufbau von Reflexionskompetenz insofern, als sie dabei hilft, das eigene Deutungsrepertoire hinsichtlich schulischer Handlungssituationen systematisch zu erweitern.

2 ZIELSETZUNG DES LEHRKONZEPTS

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen verfolgt der vorliegende Ansatz das übergeordnete Ziel, eine reflexiv-forschende Grundhaltung auf Seiten der Studierenden im Umgang mit schulischen Handlungssituationen mittels Fallarbeit einzuüben und Reflexionskompetenz entsprechend zu befördern. Als Indikator für Reflexionskompetenz wurde daher analog zu vorangehenden Überlegungen die Fähigkeit zum Perspektivwechsel auf wahrgenommene Schul- und Unterrichtssituationen genauer in den Blick genommen, welche unter expliziter Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens die Herausbildung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung katalysieren sollte.

Die vorliegende Konzeption verfolgt daher drei Teilziele:

1. Die Studierenden sollen lernen, zu ihren individuellen vorgefassten Theorien und Haltungen über die wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit in Distanz zu treten (Distanz zu vorgefassten Theorien und Haltungen).
2. Die Studierenden sollen lernen, die wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit und wissenschaftliches Wissen in einer forschenden Grundhaltung aufeinander zu beziehen (Forschende Grundhaltung).
3. Die Studierenden sollen ihr Deutungsrepertoire hinsichtlich der wahrgenommenen Schul- und Unterrichtspraxis mittels wissenschaftlich begründeter Perspektivwechsel erweitern (Erweiterung des Deutungsrepertoires).

3 GESTALTUNG DES LEHRKONZEPTS

3.1 Rahmenbedingungen und Setting

Die Größe der Lerngruppen, in denen das Lehrkonzept umgesetzt wurde, betrug bis zu 40 Teilnehmer pro Lehrveranstaltung. Gruppenintern wurden 6er-Peergroups gebildet, um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sowie dem professionellen Selbst trotz der Großgruppe zu ermöglichen. Erprobt wurde das Lehrveranstaltungs-konzept exemplarisch in zwei parallelen Modulen zur „Vorbereitung auf das Praxissemester“. Die Größe der Stichprobe, die vollumfänglich an der Erhebung teilnahm, betrug n=37 Studierende. Die Studie war als pre-/post-Design konzipiert, die Datenerhebung erfolgte sowohl in der ersten Lehrveranstaltungssitzung als auch nach einem Ablauf von 10 Wochen¹.

¹ Die Autorinnen möchten an dieser Stelle explizit darauf hinweisen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um die Erprobung eines Lehrkonzeptes, nicht aber um eine wissenschaftliche Erhebung handelt, die wissenschaftlichen Gütestandards genügen kann. So musste die vorliegende Evaluation unter anderem auf eine vollumfängliche Einrechnung möglicher Störvariablen im Setting Hochschule sowie die Berücksichtigung entsprechender Kontrollgruppen verzichten.

3.2 Gegenstand

Der inhaltlichen Auseinandersetzung der LehrerInnenbildenden Studiengänge mit dem Gegenstandsbereich Umgang mit Inklusion und Heterogenität kommt aktuell eine hohe Bedeutung zu (vgl. LABG NRW MSW), weswegen das Vorbereitungsmodul exemplarisch auf diesen Gegenstandsbereich zugeschnitten war. Zur Reduktion des Abstraktionsgrades wurden Themen immer wieder auf konkrete Szenarien des Unterrichtsfaches Sport bezogen. Auf diese Weise galt es, vorgefasste Theorien und Haltungen kritisch zu reflektieren und anforderungsspezifische Kompetenzen wie Reflexionskompetenz im Handlungsfeld Schule herauszubilden und zu fördern. Wesentlich war hierbei der wiederholte Zugriff auf die jeweiligen Fragestellungen über die eigene Biografie: Erst die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen vielfältigen Werdegang ermöglicht die Identifikation und Reflexion vorgefasster Theorien und Haltungen im Umgang mit Inklusion und Heterogenität.

3.3 Methode

Methode der Wahl des vorliegenden Vermittlungsansatzes war die Konfrontation der Studierenden mit pädagogischen Fällen (für einen Überblick zum Einsatz von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014). Anhand dieser sollten Studierende üben, in Distanz zu jeweiligen Erstinterpretationen zu treten und unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens andere Perspektiven als die eigene zu erproben, um das eigene Deutungsrepertoire im Moment der Situationswahrnehmung zu erweitern.

Methodische Arbeitsschritte waren dabei folgende: An erster Stelle stand die individuelle Rezeption einer Fallschilderung sowie das Gewahr werden der Erstinterpretation. Im Zuge einer nachfolgenden erneuten, diesmal kleinschrittigen, das heißt: distanzierteren Rezeption des Falls galt es, die in der Fallschilderung dargestellte Faktenlage zu sichern, um die Gültigkeit der jeweiligen Erstinterpretation vor dem Hintergrund dieser Faktenlage zu überprüfen. Im Zuge dessen wurden dann mögliche vorschnelle, subjektive Deutungsmuster identifiziert und hinterfragt; diesen Prozess unterstützten auf den jeweiligen Fallkontext zugeschnittene Selbstreflexionsaufträge, die zugleich die angestrebte individuelle, reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbst untermauerten. Im weiteren Verlauf der Fallarbeit ging es nun darum, auf der Faktenlage beruhende mögliche weitere Perspektiven auf den Fall zu erproben und unter Hinzunahme wissenschaftlichen Wissens aus dem Forschungsfeld Schule zu begründen, um den Aufbau professioneller Planungs- und Handlungsalternativen systematisch zu unterstützen (vgl. Lehmann-Rommel, 2014).

Als wesentlich für den Professionalisierungsprozess erweist sich grundsätzlich, diese neuen Handlungsalternativen in die bestehende Handlungskompetenz zu überführen, um nachhaltige Veränderungen in der impliziten Handlungsstruktur zu erreichen (vgl. Wahl, 2005). Dieser wichtige Prozess wurde im Rahmen des Vorbereitungsmoduls fortwährend mithilfe vertiefter und wiederkehrender Fallarbeit vorbereitet, sein Gelingen zeigt sich allerdings erst im praktischen Handeln².

² Das hier angesprochene Gelingen einer reflexiv-forschenden Grundhaltung erfährt seine Überprüfung in der schulischen Alltagswirklichkeit der Studierenden im Rahmen des eigenen Forschungs-/ bzw., Studienprojekts zum Praxissemester. Für weitere Informationen dazu vgl. Guardiera & Leineweber (2016).

3.4 METHODEN ZUR EVALUATION DER TEILZIELE

Teilziel "Distanz zur vorgefassten Theorien und Haltungen":

Zur Überprüfung dieses Ziels wurde ein Fragebogeninstrument nach Meier et al. (2017) zur Erfassung von Haltungen zu (inklusive) Sportunterricht bei angehenden Lehrkräften (HainSL) herangezogen. HainSL umfasst dabei die für (inklusive) Sportunterricht als besonders zentral erachteten Heterogenitätsdimensionen Körper, Didaktik und Leistung. Das Instrument weist insgesamt 18 Items aus, deren Grad der Zustimmung seitens der Befragten auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst wird (vgl. Meier et al., 2017). Der Bogen wurde in einem pre-/post- Design sowohl zu Beginn der Lehrveranstaltung, als auch nach einer 10-wöchigen intensiven Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten eingesetzt. Aufgrund des geringen n erfolgte die Auswertung deskriptiv nach Antworthäufigkeiten.

Teilziele "Forschende Grundhaltung" und "Erweiterung des Deutungsrepertoires":

Zur Überprüfung dieser Ziele erhielten alle Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung einen verschriftlichten Projektfall, anhand dessen ihre jeweilige Lernausgangslage erfasst werden sollte. Nach Ablauf der zehnwöchigen Lehrveranstaltung wurde derselbe Fall im Nachtest noch einmal eingesetzt:

„Die Klasse 7A hat jeden Freitag eine Doppelstunde Sportunterricht, die zur ersten Stunde um 8:00 Uhr beginnt. Folgende Klasse gehört zu einer der Inklusionsklassen und wird von fünf Hörgeschädigten SuS komplettiert. Zu Beginn der ersten Stunde findet sich die Klasse in der Mitte der Halle zu einem Sitzkreis zusammen und begrüßt nach Austeilen der FM-Geräte (Elektronik/Mikro zum Ansteuern der Hörgeräte) den Lehrer.

In der heutigen Stunde steht die Notenabnahme zur Spielfähigkeit im Fußball auf dem Plan. Dazu haben sich die SuS in der Stunde zuvor in drei gleichstarke Teams aufgeteilt, wobei jedes Team zwei Auswechselspieler zur Verfügung hat. Im ersten Spiel spielt Team blau gegen Team rot, wobei Team blau durch eine überlegende Spielfähigkeit gewinnt. Danach spielt das rote Team gegen das gelbe Team. Wieder ist Team rot unterlegen. Die zwei spielstärksten Spieler sitzen als Auswechselspieler auf der Bank, wobei sie ständig anmerken, dass sie eingewechselt werden wollen. Sie sitzen erst seit einer Minute auf der Bank. Plötzlich fordert H. den einen hörgeschädigten Jungen D. aus der Ferne auf das Spielfeld zu verlassen, damit er wieder spielen kann. D. reagiert nicht und spielt weiter. Nach wiederholtem Rufen und Gestikulieren rennt H. auf das Spielfeld und zieht D. nach hinten weg. Er befiehlt ihm das Spielfeld zu verlassen. D. spielt jedoch erst seit zwei Minuten und möchte weiterspielen. Schnell wird H. lauter und bekommt Unterstützung vom ganzen Team. Eine Gruppenbildung findet statt und D. steht alleine mit seiner Meinung da, woraufhin er enttäuscht das Spielfeld verlässt. Das Spiel wird fortgesetzt.“ (o.A.)

Die Operationalisierung der oben benannten Teilziele erfolgte anhand folgender Indikatoren:

- Forschende Grundhaltung: Einbezug theoretischer Wissensbestände zur Begründung der eingenommenen Perspektive
- Erweiterung des Deutungsrepertoires: jeweils eingenommene Perspektive auf den Projektfall in Vor- und Nachtest

Die Auswertung wurde sowohl im Vortest als auch im Nachtest anhand strukturierender Inhaltsanalysen auf der Grundlage deduktiv er-

stellter Kategoriensysteme vorbereitet, welche im Verlauf der Analyse induktiv ergänzt wurden (vgl. Stamann et al., 2016). Alle Fallanalysen der Studierenden wurden anhand eines Kodierleitfadens durch zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander kodiert, um die Ergebnisse auf weitest gehende Übereinstimmung zu prüfen.

4 ERGEBNISSE

4.1 Vorgefasste Theorien und Haltungen zu (inklusive) Sportunterricht

Die Auswertung des Antwortverhaltens der 37 Studierenden im Vor- und Nachtest mittels HainSL (Meier et al., 2017) zeigte im Vergleich insgesamt nur leichte Verschiebungen, denn Mittelwerte sowie Standardabweichungen lagen im Vor- und Nachtest für nahezu alle 18 Items recht nah beieinander. Auffallend für einige der Mittelwerte waren sowohl im Vortest als auch im Nachtest recht große Standardabweichungen.

Abweichungen von zuvor markierten Haltungen ergaben sich dennoch für einige wenige ausgewählte Items: Beispielsweise konnte ein leichter Rückgang normiert-funktionalistischer Vorstellungen der Studierenden über den Körper im Schulsport beobachtet werden. In diesem Zusammenhang schien auch eine Ausrichtung des Körpers auf das Erbringen von Leistung im Nachhinein weniger eine „zentrale Sinnrichtung“ des Sports zu sein (Kurz 1990, S. 93), und auch einer Differenzierung der Leistungsanforderungen in Abhängigkeit von der Heterogenität der Lerngruppe kam am Ende der Lehrveranstaltung offenbar eine höhere Relevanz zu.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht sichtbare Verschiebungen im Antwortverhalten der Studierenden, wobei die Skala als quasi-metrisch interpretiert wird:

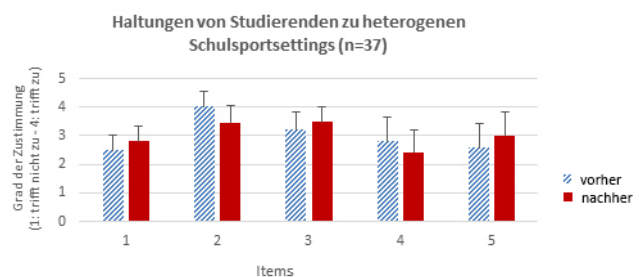


Abb. 1: Dargestellt ist der Grad Zustimmung der Studierenden zu ausgewählten Thesen des HainSL (Meier et al., 2017). Die Thesen lauten 1: *Ich denke, Schülerinnen und Schüler wollen ihre Leistung am liebsten in einem Wettkampf messen, daher berücksichtige ich dies in meinem Sportunterricht häufig*; 2: *Schülerinnen und Schüler müssen sich im Sportunterricht bewegen, laufen, Bälle fangen, Rollen machen und turnen – dafür braucht man den Körper*; 3: *Im Sportunterricht sollte man Schülerinnen und Schüler mit in den Beurteilungsprozess einbeziehen, indem sie selbst Beurteilungskriterien festlegen*; 4: *Das Steigern der körperlichen Leistungsfähigkeit ist ein zentrales Ziel des Sportunterrichts*; 5: *Es ist ungerecht, wenn im Sportunterricht Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen für die gleiche Note das gleiche leisten müssen*.

4.2 Wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit

Die Auswertung der studentischen Fallarbeit zeigte für die in 3.3 be-

nannten Indikatoren folgendes Bild:

a) Forschende Grundhaltung: Einbezug theoretischer Wissensbestände zur Begründung der eingenommenen Perspektive

Dieser Indikator lässt bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse keine eindeutige Aussage zu: Im Vortest argumentierten noch 9 von 37 Teilnehmer/-innen stärker unter Rückgriff auf Erfahrungswissen („Meinen Erfahrungen nach ist der Prozess der Gruppenbildung relativ frühzeitig zu erkennen.“, Vortest 1709), während eine Hinzunahme wissenschaftlicher Wissensbestände im Nachtest in allen 37 Fallanalysen erkennbar war („Ich denke, dass durch ein gutes Classroom Management die Störung des Prüfungsspiels ggf. hätte vermieden werden können. Hätte der Lehrer erstens die Teams selbst & gleichstark eingeteilt, und feste Regeln bezüglich der Auswechslerspieler festgelegt, hätte die Störung und die anschließende Diskussion der SuS vermieden werden können.“, Nachtest 1709). Insofern ist der Einbezug theoretischen Wissens in die Begründung der jeweiligen Perspektive auf den Fall formal in allen Fällen zu bestätigen. Eine inhaltliche Beurteilung fällt hingegen an dieser Stelle schwer, denn theoretisches Wissen wurde in sehr unterschiedlicher Verarbeitungsgüte berücksichtigt (vgl. dazu Guardiera & Podlich, 2018). Das heißt, dass die Ausführungen einiger Studierender theoretische Wissensbausteine zwar einbanden, diese jedoch nicht weitergehend expliziert wurden. Auf der Grundlage der Verschriftlichungen lässt sich daher nicht klären, inwiefern hier theoretisches Wissen vorhanden war oder einzig Schlagwörter (vgl. oben „Classroom Management“) benannt wurden (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2018, S. 209).

b) Erweiterung des Deutungsrepertoires: eingenommene Perspektive auf den Projektfall in Vor- und Nachtest

Die jeweils eingenommene Perspektive der Studierenden auf den Projektfall wurde an dieser Stelle unter rein quantitativen Gesichtspunkten ausgewertet, um zunächst eine grundsätzliche Fähigkeit zum Perspektivwechsel anhand einer veränderten Perspektivierung abzubilden. Im Vortest ergriffen die Studierenden insgesamt sieben unterschiedliche Perspektiven auf den Projektfall, unter denen Classroom Management (14/37), Leistungsbeurteilung (9/37), Heterogenität (7/37) und LehrerInnenverhalten (6/37) am häufigsten thematisiert wurden. Im Nachtest belief sich die Anzahl ebenfalls auf sieben, häufig ergriffen wurden nun jedoch Leistungsbeurteilung (15/37), Heterogenität (10/37), Classroom Management (9/37) sowie LehrerInnenverhalten (11/37). Insgesamt blieben nur sechs von 37 TeilnehmerInnen bei ihren ursprünglichen Perspektiven, ohne diese zu verändern. 16 von 37 TeilnehmerInnen fügten ihren ursprünglichen Perspektiven im Nachtest weitere hinzu und 15 von 37 TeilnehmerInnen nahmen eine gänzlich veränderte Perspektive ein.

5 DISKUSSION

In der Gesamtschau der in Kapitel 2 formulierten Ziele des Vermittlungsansatzes ist eingedenk aller methodischen Einschränkungen abschließend Folgendes für die Förderung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung auf Lehrveranstaltungsebene auf Seiten der Studierenden festzuhalten:

Die im Verlauf der Lehrveranstaltung nur geringfügig veränderten studentischen Haltungen zu (inklusivem) Sportunterricht lassen zunächst – in Anlehnung an die bei Wahl (2002) als moderat veränderbar beschriebenen subjektiven Theorien – eine gewisse Trägheit vermuten. Es ist denkbar, dass Änderungen vorgefasster Theorien und Haltungen auf Lehrveranstaltungsebene nur bedingt ansteuerbar sind. Andererseits geben zumindest leichte Verschiebungen doch Anlass zur Hoffnung auf eine erhöhte Sensibilisierung der Studieren-

den für den Umgang mit und die Besonderheiten von heterogenen Lerngruppen. Vorangehende Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass eine Distanzierung von instrumentell-normierten Körperbildern u.a. Voraussetzung für die gelingende Gestaltung inklusiver Sportunterrichtssettings (Meier et al., 2017) ist, ebenso wie flexible Vorstellungen über Gütemaßstäbe und Anforderungen im Kontext von Leistungsbeurteilung den Zielen eines inklusiven Sportunterrichts den Weg ebnet (Reich, 2016). In Anbetracht der entsprechenden Verschiebungen im vorliegenden Antwortverhalten sind diesbezüglich durchaus verbesserte Chancen für einen pädagogisch-konstruktiven Umgang mit Vielfalt erkennbar (vgl. Meier et al., 2017, S. 4).

Stärkere Hinweise auf positive Effekte der Lehrveranstaltung liefern hingegen die durchaus häufig erkennbaren Perspektivwechsel im Rahmen der schriftlichen Fallanalysen: Offenbar ermöglichte die wiederholte und intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Fällen unter Einbezug wissenschaftlicher Theoriebestände bei nahezu allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen veränderten Blick auf die wahrgenommene Fallsituation. Dies erweist sich insofern als günstig, als das Verlernen vorschneller Erstinterpretationen verbunden mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel einen wesentlichen Meilenstein für den Aufbau von Reflexionskompetenz markiert. Eine solche Erweiterung des Deutungsrepertoires gegenüber wahrgenommenen Fallsituationen durch die Hinzunahme theoretischer Neurahmungen, wie sie auch von Bauersfeld (1999) im Zuge von Fallarbeit gefordert wird, entspricht überdies einem wesentlichen Schritt im Rahmen des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrerinnen und Lehrer (Lehmann-Rommel, 2014). Ein Zuwachs an Reflexionskompetenz ist daher im Kontext der vorliegenden Lehrveranstaltung insofern zu vermuten, als die Bereitschaft, eigene Handlungs- und Sichtweisen zu überdenken, deutlich zu erkennen ist. So gelang es den Studierenden im Nachtest womöglich, eine Perspektive einzunehmen, die in den eigenen Erfahrungen zuvor nicht enthalten war, und entsprechend alternative Denk- und Handlungsmuster in das eigene Handlungsrepertoire zu überführen (vgl. Wahl, 2005.). Die nicht in allen Fällen erkennbare Einbindung explizierten Theoriewissens ist dabei neben möglichen Wissenslücken eventuell auch der Aufforderung zur Verschriftlichung der Überlegungen geschuldet, die sicherlich andere Bereitschaften und Fähigkeiten erfordert als die mündliche Reflexion (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014).

6 FAZIT UND AUSBLICK

Die Sensibilisierung für eine reflexiv-forschende Grundhaltung stellt einen wesentlichen Schritt im Rahmen des Professionalisierungsprozesses der Studierenden dar. Um weitere relevante Elemente einer Reflexionskompetenz, wie sie bspw. in der Fähigkeit zu argumentieren oder zu urteilen zum Ausdruck kommen, in den Blick zu nehmen oder gar einen reflexiv-forschenden Habitus herauszubilden, bedarf es jedoch weiterer Überlegungen zum Vermittlungsgeschehen auf Lehrveranstaltungsebene. Fallstricke für die Ergebnissgüte bringt überdies die Aufforderung zur schriftlichen Fallanalyse mit sich: Pädagogische Fälle eignen sich zwar offenbar für die im Sinne der Reflexion wertvolle gedankliche Irritation der Studierenden, was bleibt, ist jedoch eine möglicherweise herabgesetzte Bereitschaft zur Verschriftlichung von Reflexionsprozessen; ein Umstand, der die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation eventuell trübt und dazu auffordert, weitere methodische Wege der Förderung und Bemessung von Reflexionsprozessen zu identifizieren und zu beschreiten.

„[...] Denkanstöße und Input sind sehr überlegt, zielgerichtet, ohne eigenes Denken vorwegzunehmen und leiten in anspruchsvoller Weise

die Gedanken von uns Studierenden. [...] In jeder Seminarstunde hat man das Gefühl, der Inhalt hat wirklich was mit einem selbst und der Ausbildung zu tun. Dabei stößt man oft auf Fragen, die man sich wirklich noch nie gestellt hat [...].“⁴

Abschließend ist festzuhalten, dass die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Lehrveranstaltung auf die systematische Arbeit mit pädagogischen Fällen durchaus mit einem Mehrwert für den Professionalisierungsprozess der Studierenden einherging. Insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zeigte sich im Nachtest deutlich; eine Erweiterung des Deutungs- und Handlungsrepertoires infolge des Erwerbs neuer bzw. erweiterter wissenschaftlicher Theoriebestände sowie ihrer Anwendung auf die Bearbeitung pädagogischer Fallsituationen scheint damit auf den Weg gebracht.

Danksagung

Die Autorinnen danken der Deutschen Sporthochschule Köln für die Bewilligung der Fördergelder zur Durchführung der Pilotstudie im Rahmen des Programms FLV: Forschung und Lehre verbinden.

LITERATUR

- Bauersfeld, H. (1999). Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In F. Ohlhaeverm & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S.191 – 207). Opladen: Leske & Budrich.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Marburg: Francke.
- Guardiera, P., & Leineweber, H. (2016). Konzeptionell-analytisch und reflexiv-praktisch Agieren lernen – Eine Betrachtung des Praxissemesters aus universitärer Perspektive. *Die BASS von A bis Z. Erläuterungen und Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis in NRW*. Erftstadt: Ritterbach.
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Helsper, W. (2000a) Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ulrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung* (S. 29 – 50). Opladen: Leske & Budrich
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Helsper, W. (2000). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift*. Opladen: Leske & Budrich
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Lehmann-Rommel, R. (2014). Wie mit Wertungen in Beobachtungen arbeiten? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 44 – 50.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (3), 444-457.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung evaluieren- Überlegungen zur Modellierung reflexiver Kompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Springer.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (2), 161-170.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 3, 7-25.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2016). *Lehrerbildungsgesetz*. Zugriff am 03.07.2017 <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2010). *Rahmenkonzeption Praxissemester*. Zugriff am 03.07.2017 unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C.G. Buhren (Hrsg.), *Inklusiver Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14–28). Weinheim: Beltz.
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (3),16.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2),157 – 174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2),227–241.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolters, P (2008): *Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen*. In: Miethling, WD & Schierz, M (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. Verlag: HofmannMessmer, R. (2001). Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 82-92
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

⁴ Schriftliche Rückmeldung von Studierenden zum Vorbereitungsmodul im Rahmen der offiziellen Lehrveranstaltungsevaluation der DSHS Köln, Januar 2017

Integration von Flüchtlingen im Sport – ein exploratives Projektseminar zur Sportlehrerbildung

Sarah Quade, Karin Eckenbach, Nils Neuber

Schlüsselwörter: Sportlehrerbildung, Sportangebote, Flüchtlinge, Bildungsnetzwerke, Sprachförderung, Integration

ZUSAMMENFASSUNG

Die Zahl der Asylsuchenden in Deutschland ist seit 2015 deutlich angestiegen. Das führt auch zu neuen Anforderungen an den Schulsport. Vor diesem Hintergrund wurde am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster ein Projektseminar für Lehramtsstudierende zum Thema „Integration von Flüchtlingen im Sport“ entwickelt und durchgeführt. Das zentrale Ziel der Veranstaltung bestand in einer Annäherung an das Thema aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Perspektiven. Nach einem Einführungsblock wurden in drei Terminen theoretische Zugänge in den Bereichen „Bildungspotenziale des Sports in kommunalen Netzwerken“, „Sprachförderung durch Bewegung“ sowie „Integration und interkulturelles Lernen im Sport“ erarbeitet. In zwei weiteren Blockterminen ging es um die praktische Auseinandersetzung mit Sportangeboten für geflüchtete Menschen in Münster. Anhand eigener Fragestellungen näherten sich die Studierenden dem Feld mit kleinen empirischen Erhebungen, deren Ergebnisse abschließend präsentiert und diskutiert wurden. Insgesamt kann das Seminar als erfolgreicher Versuch gewertet werden, das neue Thema im Rahmen der Lehramtsausbildung Sport zu bearbeiten.

1 EINLEITUNG

Die Zahl der Menschen, die aus ihren Heimatländern fliehen und Zuflucht in Deutschland suchen, ist in den vergangenen Jahren rasant angestiegen. Allein 2015 hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge über eine Millionen Asylsuchende in Deutschland registriert (BAMF, 2016, S. 10). Neben der Erstversorgung spielt die langfristige Integration der Flüchtlinge eine große Rolle. Das betrifft in besonderer Weise die Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das Schulsystem. Die Autoren des Bildungsberichts 2016 schätzen, dass aufgrund der hohen Zahlen der Geflüchteten an Grundschulen in Deutschland bis zu 52.900, an weiterführenden Schulen bis zu 67.300 zusätzliche Schülerinnen und Schüler beschult werden müssen. Das bedeutet unter anderem, dass bis zu 14.000 neue Lehrkräfte eingestellt werden müssten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 200). In der täglichen Arbeit stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, immer mehr Heranwachsende ohne ausreichende Sprachkenntnisse unterrichten zu müssen, die nicht selten ohne altersgemäße Vorbildung und traumatisiert in die Schulen kommen. Insofern ist die Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen des Lehrerberufs ein wichtiger Bestandteil der akademischen Lehrerbildung, der nicht zuletzt auch viele Studierende interessiert. Allerdings ist das Thema bis dato für die meisten Universitäten neu.

Vor diesem Hintergrund hat das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster ein Projektseminar zur „Integration von Flüchtlingen im Sport“ angeboten. Das zentrale Ziel der Veranstaltung bestand in einer Annäherung an das Thema aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Perspektiven. Besondere Beachtung wurde dabei den Möglichkeiten und Grenzen des Mediums „Bewegung, Spiel und Sport“ geschenkt. In Ermangelung spezifischer Theorien zu diesem Thema wurde der theoretische Fokus auf die Themenbereiche „Bildungspotenziale des Sports in kommunalen Netzwerken“, „Sprachförderung durch Bewegung“ sowie „Integration und interkulturelles Lernen im Sport“ gelegt. Daneben war die praktische Auseinandersetzung mit konkreten Sportangeboten für geflüchtete Menschen in Münster zentraler Bestandteil des Seminars. Das Seminar wurde von sechs Lehrenden im Team durchgeführt. 14 Studentinnen und 12 Studenten besuchten die Veranstaltung. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über die theoretischen Zugänge gegeben, bevor die praktische Durchführung sowie ausgewählte Ergebnisse der Feldphase berichtet werden.

2 BILDUNGSPOTENZIALE DES SPORTS IN KOMMUNALEN NETZWERKEN

Das Bildungsthema gehört nach wie vor zu den großen Herausforderungen moderner Gesellschaften: Bildungsstandards, Bildungsnetzwerke, Bildungsmonitoring und vieles mehr sollen zur Qualitätssteigerung des Bildungswesens beitragen. Dabei

geht es um mehr als nur eine erneute Bildungsreform; sichtbar werden vielmehr „die Konturen eines umfassenden und grundlegenden Strukturwandels des Erziehungs- und Bildungssystems, wie es sich in seiner vorliegenden Gestalt in Deutschland seit etwa dem frühen 19. Jahrhundert herausgebildet hat“ (Grunert & Wensierski, 2008, S. 9). Dieser Strukturwandel umfasst sowohl die Ausweitung des öffentlichen Bildungsauftrags von der frühen Kindheit bis hinein ins Erwachsenenalter („Lebenslanges Lernen“) als auch die zunehmende Verzahnung bislang getrennter Bildungsinstitutionen wie Familie, Schule, Jugendhilfe, Berufsausbildung und Hochschule („Bildungsnetzwerk“). Beide Perspektiven sind für die Integration von Flüchtlingen von zentraler Bedeutung. Die Frage ist, wie das Potenzial der verschiedenen schulischen und außerschulischen Bildungsakteure für diese Herausforderung nutzbar gemacht werden kann.

Während die schulische Bildungsdebatte nach wie vor stark von der Frage nach dem Ertrag des deutschen Schulsystems dominiert wird, kreist die außerschulische Bildungsdebatte um das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsmodalitäten und -orte. Vor dem Hintergrund des 12. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung wird dabei davon ausgegangen, dass Bildung heutzutage „nur angemessen erfasst werden [kann], wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (BMFSFJ, 2005, S. 104). Entsprechend sind neben der Schule auch die Bildungspotenziale anderer Lernorte und -arrangements, wie z. B. Familien, Gleichaltrigengruppen, Vereine, Verbände, Medien oder kommerzielle Anbieter, zu berücksichtigen. Damit geht die Frage einher, wie die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten sinnvoll aufeinander bezogen werden können, mit anderen Worten in welcher Form ein (kommunales) Bildungsnetzwerk sinnvoll gestaltet werden kann (vgl. Neuber & Golenia, 2015).

Die Idee des Bildungsnetzwerks bzw. synonym der Bildungslandschaft geht davon aus, dass jeder Mensch nach seinen Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden soll. Der Bildungserfolg soll vom individuellen Potenzial und nicht von der sozialen Herkunft abhängig sein. Bildungslandschaften setzen darum bei der Bildungsbiografie jedes einzelnen Menschen an. Kommunale Bildungsanbieter, wie Kindertagesstätten, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Kirchen und Sportvereine, kooperieren, um das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen möglichst optimal zu fördern. Dafür bedarf es eines öffentlichen Gesamtkonzepts von Erziehung, Bildung und Betreuung in einer Kommune. Zusammenfassend können Bildungslandschaften damit als „langfristige, professionell gestaltete,

auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung [verstanden werden], die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S.12).

Grundsätzlich liegt damit ein Konzept für die Vernetzung kommunaler Bildungsakteure – auch und gerade für die Flüchtlingsarbeit – vor. Der Diskurs um Bildungslandschaften dreht sich derzeit allerdings „noch sehr stark um institutionelle Planungs- und Vernetzungsfragen, die bildungstheoretischen Grundlagen der Zusammenarbeit bleiben häufig unterbestimmt“ (Stolz, 2009, S. 88). Das gilt auch für die Rolle des Sports in Bildungsnetzwerken. Erste Ansätze befassen sich mit der Bestimmung des Verhältnisses von Schule und organisiertem Sport (Pack & Ackermann, 2011), mit der Wahrnehmung des Sports im kommunalen Bildungsnetzwerk (Neuber & Golenia, 2015) oder mit explorativen Fallstudien (Süßenbach & Klaus, 2015). Das Bildungspotenzial des Sports im kommunalen Raum wird dabei bislang jedoch nur gestreift. Zugänge liegen dabei mindestens in vier Bereichen: Der kulturellen, sozialen, politischen und strukturellen Integration in die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Mutz & Burrmann, 2015). Ansatzpunkte für die beiden ersten Zugänge – kulturelle und soziale Integration – werden im Folgenden skizziert.

3 SPRACHFÖRDERUNG DURCH BEWEGUNG

Sprache gilt als wichtiger Bestandteil gelingender kultureller Integration. Das Beherrschen der Zielsprache ermöglicht den Zugang zur Bildung und wird als „Indikator kultureller Zugehörigkeit“ angesehen (Mutz, 2015, S. 154). Flüchtlinge stehen zumeist vor der schwierigen Herausforderung, die Zielsprache des Landes, in dem sie Zuflucht suchen, (noch) nicht zu beherrschen. Gerade die deutsche Sprache ist durch komplexe Regelstrukturen gekennzeichnet, deren Erlernen eine ernst zu nehmende Hürde im Integrationsprozess darstellen kann. Richtet man den Blick auf den Umgang mit dieser Problematik, kann man die Sprachkurseangebote für Flüchtlinge so deuten, dass die Relevanz der Sprachfähigkeit für den Integrationsprozess durchaus erkannt wurde. Fraglich ist jedoch, wie erfolgreich eine isolierte Sprachförderung in Form theoretischer Angebote sein kann und ob nicht möglicherweise das Bildungspotenzial des Sports an dieser Stelle hilfreich ist.

Der Sport erscheint zunächst vor allem als ein Feld, in dem Sprachbarrieren weniger gravierend sind als in anderen Alltagssituationen. Viele Aktionen erschließen sich auch ohne umfangreiche Erläuterungen, zumal Sportarten, wie Handball oder Fußball, in aller Regel bekannt sind. Zugleich bietet die Auseinandersetzung mit Bewegung, Spiel und Sport ein großes Potenzial für das Erlernen einer Sprache. Recherchiert man nach Möglichkeiten einer bewegungsbasierten Sprachförderung, kristallisieren sich drei unterschiedliche – teils mehr, teils weniger wissenschaftlich fundierte – Zugänge heraus: Ein kognitionspsychologischer Ansatz, ein psychomotorischer Ansatz und ein pragmatisch-integrativer Ansatz.

Der kognitionspsychologische Ansatz zeigt auf, wie eng Bewegung und (Sprachen-) Lernen verknüpft sind. So konnte gezeigt werden, dass körperliche Belastungen einen positiven Einfluss auf sprachliche Fähigkeiten haben (Dirksen, Zentgraf & Wagner, 2015; Hillman, Erickson & Kramer, 2008). Eine Mediatorrolle wird dabei so genannten exekutiven Funktionen zugesprochen, die eine Art kognitive Kontrollinstanz bei schwierigen oder neuartigen kognitiven Anforderungen darstellen. Da Bewegung als besonders geeignetes Medium zur Förderung exekutiver Funktionen angesehen wird (Boriss, 2015), verspricht ein bewegungsorientierter Förderansatz rasche Erfolge.

Aus psychomotorischer Perspektive (Zimmer, 2013) geht es bei einer bewegungsbasierten Sprachförderung darum, durch Bewegung anregende Sinneserfahrungen zu ermöglichen. Körpererfahrungen beziehen sich in diesem Sinne unter anderem auf die Erfahrung von Wörtern und Sprache. Auch wenn Sprache nicht konkret zum Lerngegenstand des Bewegungsangebots gemacht wird, ergeben sich konsequent Sprechansätze, wodurch das sprachliche Handeln gefördert wird. Die beiden geschilderten Ansätze haben gemeinsam, dass sie zwar Potenziale von Sport für den Spracherwerb aufzeigen, jedoch auch, dass sie nicht konkret auf die Zielgruppe von Fremdsprachenlernenden

oder Flüchtlingen Bezug nehmen. Anders ist dies beim pragmatisch-integrativen Ansatz (Arzberger, Erhorn & Sülzt, 2013), der praxisorientiert an den Bedürfnissen von Flüchtlingen ansetzt. Ausgangspunkt ist die Idee eines sprachbewussten Sportkurses, bei dem beiläufig, aber ganz konkret Sprache von den Sporttreibenden eingefordert wird. Gleichzeitig dient die anleitende Person als Sprachvorbild. Insgesamt ist der Spracherwerb eng mit dem Grad der Integration und dem interkulturellen Lernen verbunden.

4 INTEGRATION UND INTERKULTURELLES LERNEN IM SPORT

Die soziale Integration durch Sport wird häufig als „Selbstläufer“ betrachtet. Tatsächlich kommen sich Einheimische und Zugewanderte durch das praktische Tun im Sport oft schnell näher, ohne angeleitete interkulturelle Lernprozesse bleiben diese Annäherungen jedoch leicht oberflächlich und wenig nachhaltig. Der Begriff der Integration bezieht sich auf die „Eingliederung eines Individuums, einer Gruppe oder eines gesellschaftlichen Teilsystems in einen jeweils umfassenderen sozialen Zusammenhang“ (Imbusch & Rucht, 2005, S. 20-21). Durch diese Bestimmung wird allerdings nicht deutlich, ob von einer Integration im Sinne einer Assimilation der Minderheitskultur an die etablierten Strukturen, Normen und Werte die Rede ist, oder ob eine interaktionistische Perspektive eingenommen wird, die Integration als einen wechselseitigen Austauschprozess versteht (vgl. Mutz & Burrmann, 2015). Das Wissen um diese unterschiedlichen Sichtweisen bildet jedoch ein wichtiges Element im Diskurs über Integrationsprozesse in unserer Gesellschaft. Nur wer sich bewusstmacht, wie vielfältig der Begriff Integration verwendet wird und in welchem Zusammenhang er mit verschiedenen pädagogischen Konzepten steht, kann Ziele und Maßnahmen integrativer Arbeit (in der Schule) kompetent einordnen und hinterfragen.

In den 1980er Jahren leitete die Kritik an dem assimilatorischen Anspruch des damals etablierten Konzepts der so genannten „Ausländerpädagogik“ einen Perspektivwechsel in der pädagogischen Arbeit mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen ein und mündete schließlich in Ansätzen der interkulturellen Bildung (vgl. Auernheimer, 2016). Zentrales Anliegen der Interkulturellen Pädagogik ist es, Kenntnisse über andere Kulturen zu vermitteln, die Akzeptanz zwischen den Kulturen zu stärken und Vorurteile abzubauen. Eine sportartspezifische Perspektive eröffnet in diesem Kontext die Interkulturelle Bewegungserziehung und deren Weiterentwicklung (Erdmann, 1999; Gieß-Stüber, 2005).

In der Betrachtung des Integrationspotentials im und durch Sport werden häufig zwei Blickwinkel hervorgehoben. Der (Wettkampf-) Sport kann auf der einen Seite als universell angesehen werden. So ist beispielsweise ein Fußballspiel in einem Flüchtlingsheim relativ leicht zu initiieren, da viele die Regeln kennen und auch ohne große Verständigung ein Spiel in Gang gebracht werden kann. Interkulturelle Begegnungen sind in einem so inszenierten Sport verhältnismäßig leicht möglich. Inwieweit diese Begegnungen auch zu mehr Verständigung zwischen den Kulturen führen, ist jedoch fraglich (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Zumindest in Bezug auf die Schule gilt: „Nicht der Sport fördert per se einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit bei Kindern und Jugendlichen [...], sondern die sorgfältig geplante fachdidaktische Inszenierung“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 254). Für eine fachdidaktische Inszenierung des Schulsports benennen Gieß-Stüber und Grimminger (2009) Grundsätze wie beispielsweise die gleichberechtigte Partizipation der Beteiligten, die Notwendigkeit der Reflexion von Fremdheitserlebnissen, Fremdheitserfahrungen als Bildungsanlässe zu nutzen oder das Inszenieren von Teamaufgaben als gemeinsame Herausforderungen. Inwiefern die Übertragbarkeit auf andere pädagogische Kontexte möglich ist, bleibt zu prüfen.

Auf der anderen Seite gilt der Sport als ein Träger kulturell geprägter Praktiken, als „Spiegel der Gesellschaft“ (Beckers, 1993, S. 13). Durch die Auseinandersetzung mit kulturfremden Bewegungsspielen kann etwas über die fremde, vor allem aber über die eigene Kultur erfahren werden (Jost, 1993). Das Erkunden der eigenen Identität kann „als zentrale integrative Verknüpfung von individueller und gesellschaftlicher Ebene, als Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft verstanden“ werden (Gieß-Stüber, 2008, S. 251). Der Sport bietet insofern einen besonderen Zugang, als er die Möglich-

keit schafft, Fremdheitserleben am eigenen Leib erfahrbar zu machen. Er kann damit zum Auslöser werden, die eigene Identität sowie den eigenen Umgang mit Fremdheit zu reflektieren. Dafür scheinen gerade „solche Lehr- und Lernformen besonders vielversprechend, die handlungsorientiert und affektiv besetzt sind (also besonders Bewegung, Spiel und Sport), da sich interkulturelles Lernen von anderen Formen des Lernens dadurch unterscheidet, dass die eigene kulturelle Eingebundenheit i. d. R. nicht reflexiv zugänglich ist, sondern quasi »naturgegeben« erscheint“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009, S. 225).

Im Sinne Interkultureller Pädagogik spielen beide Facetten, sowohl die Inszenierung von Fremdheitsbegegnungen, als auch die damit verbundene Sensibilisierung aller Beteiligten in Bezug auf kulturelle Besonderheiten, für das Gelingen von langfristigen Integrationsprozessen eine wichtige Rolle. In der Diskussion um die Integrationsarbeit in der Schule wird vielfach der Blick auf die Anforderungen an Lehrkräfte gerichtet. Dabei werden überwiegend Elemente aufgegriffen, die bereits im allgemeinen Diskurs um die „gute Lehrkraft“ auftauchen. Neu thematisiert wird jedoch die Relevanz einer „Haltung, die darauf ausgerichtet ist, Chancengleichheit zu fördern, Diskriminierungen abzubauen und zur Weiterentwicklung von sozialer Gerechtigkeit beizutragen“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 252). Die Forderung nach interkultureller Kompetenz von Lehrkräften (Grimminger, 2008) wird mit steigendem Integrationsbedarf in der Schule zukünftig wohl noch lauter werden. Die vorliegende Seminarkonzeption zeigt exemplarisch auf, wie eine Annäherung an die interkulturelle Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften aussehen kann.

5 AUFBAU DES SEMINARS

Das Seminar wurde in sechs Blocktermine à vier Stunden aufgeteilt. In einem einführenden Termin wurden neben organisatorischen Fragen Vorwissen und Erwartungen der Studierenden geklärt. Es folgten drei Blocktermine, die der Auseinandersetzung mit den theoretischen Zugängen dienten. Daran anschließend wurde die praktische Feldphase zur Erkundung von Sportangeboten für geflüchtete Menschen in Münster geplant, bevor die Ergebnisse dieser Erkundung abschließend vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. Tab. 1). Um die Studentinnen und Studenten auch zwischen den Blockterminen gut erreichen zu können, wurde das Seminar mit einer umfangreichen Lernplattform begleitet, die neben organisatorischen Hinweisen und Materialien zu den Veranstaltungsterminen auch zahlreiche ergänzende Materialien enthielt, etwa Daten und Fakten zum Flüchtlingsthema, Filme zur Willkommenskultur, Hintergründe zu Fluch-

tursachen, Informationen zur Integration von Flüchtlingen in Sportvereinen oder zu Angeboten der Stadt Münster. Außerdem wurden die Blocktermine jeweils mit Aufgaben vor- und nachbereitet, die die Studierenden in der Lernplattform hochladen mussten.

Tab. 1 Übersicht über die Blocktermine des Seminars

Block-termin	Seminar
1.	Einführung, Klärung von Vorkenntnissen und Zielen, Organisatorisches
2.	Bildungspotenziale des Sports in kommunalen Netzwerken
3.	Sprachförderung durch Bewegung
4.	Integration und interkulturelles Lernen im Sport
5.	Planungssitzung für die Feldphase
6.	Abschlussitzung, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

5.1 Theoriephase: Zugänge zum Thema „Integration von Flüchtlingen“

In der Sitzung zum Thema „Bildungspotenziale des Sports in kommunalen Netzwerken“ schlüpfen die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer im Rahmen eines Planspiels in die Rolle ausgewählter Akteure in kommunalen Bildungsnetzwerken. In der fiktiven Gemeinde „Neuberghausen“ wurden sie beispielsweise zu Vertretern des TuS Neuberghausen, der Kirchengemeinde St. Angela, des Bürgermeistersamts, der Musikschule, des Schulzentrums, des Neuberghausener FC oder des Amts für Kinder, Jugend und Sport. In diesen Rollen diskutierten sie Chancen und Probleme der Integration von Geflüchteten innerhalb ihrer Kommune. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, Wünschen, Interessen und Ängsten fand so in einem lebhaften Dialog statt. In der anschließenden Reflexion konnten Grundlagen des Bildungsdiskurses herausgearbeitet werden.

Der Themenblock „Sprachförderung durch Bewegung“ wurde mit einem Perspektivwechsel eingeleitet, indem die Studentinnen und Studenten an einer Sporteinheit auf Portugiesisch teilnahmen. Nach dieser Sensibilisierung wurden Schwierigkeiten der deutschen Sprache identifiziert und die Potenziale der verschiedenen Herangehensweisen einer bewegungsbasierten Sprachförderung diskutiert. Mit der Frage nach Kommunikationsschwierigkeiten im Deutschen und deren Beseitigungsmöglichkeiten im Sport wurde die Thematik des Blocks mit praktischen und theoretischen Seminarinhalten ausgeweitet.

In der Blockveranstaltung zu „Integration und

interkulturellem Lernen im Sport“ wurden drei thematische Schwerpunkte behandelt. Grundlegend ging es darum, die Bedeutung des Begriffes „Integration“ zu klären und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrem Verständnis von Integration auseinanderzusetzen. Außerdem wurde das Potenzial von Sport als Medium in integrativen Prozessen beleuchtet, um darauf aufbauend einen ersten Einblick in empirische Befunde zum integrativen Potenzial des Sports zu bekommen. In einer Mischung aus sportpraktischen und theoretischen Elementen wurden diese Schwerpunkte im Seminarverlauf thematisiert.

5.2 Praxisphase: Sportangebote für Geflüchtete in Münster

Neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen war es das Ziel des Seminars, den Lehramtsstudierenden einen Einblick in die konkrete Arbeit mit Flüchtlingen in Schulen und Sportvereinen zu ermöglichen. Um einen Überblick über Sportmöglichkeiten für geflüchtete Menschen in Münster zu bekommen, informierten sich die Studierenden zunächst über das Angebot innerhalb einzelner Münsterischer Stadtbezirke. Diese Recherchephase fand parallel zu den drei Theorieblöcken statt und wurde durch den Stadtsportbund Münster unterstützt. Durch die Recherche entstand eine Liste mit 42 Sportangeboten, die an Schulen, in Vereinen und Flüchtlingsunterkünften veranstaltet wurden. In der anschließenden Blockveranstaltung wurden jeweils in Zweiergruppen Fragestellungen zum Feld entwickelt. Dabei konnten die Studierenden sowohl auf die theoretischen Inputs als auch auf die konkreten Sportangebote für geflüchtete Menschen in Münster zurückgreifen (vgl. Abb. 1). Außerdem wurde ein Überblick über entsprechende empirische Methoden gegeben. Die weitere Betreuung der Praxisprojekte wurde jeweils von einer Dozentin bzw. einem Dozenten übernommen.

In der zweiten Semesterhälfte schauten sich die Studierenden dann das konkrete Sporttreiben geflüchteter Menschen vor Ort an. Grundlage der Praxisphase waren die Fragestellungen, die die Studentinnen und Studenten in der Blockveranstaltung entwickelt hatten. In der Regel stellten die Studierenden zunächst einen Zugang zum Feld her, indem sie beobachteten, das Gespräch suchten, aktiv am Sportangebot teilnahmen oder sogar kleine Einheiten selbst anleiteten. Entsprechend nutzten sie auch zur Beantwortung ihrer Fragestellungen oftmals ethnografischen Methoden der Feldbeobachtung und -teilnahme, andere führten Interviews oder verteilten kleine Fragebögen. Der wissenschaftliche Anspruch dieser Erhebungen war allerdings eher gering; im Vordergrund stand die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Fragen. Auch die Präsentationsform im Abschlussblock war ihnen freigestellt. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Studierenden jeweils gegenstandsangemessene Zugänge und Methoden finden konnten.

5.3 Seminarabschluss: Präsentation der Ergebnisse

Das Seminar schloss mit einem Blocktermin zur Präsentation der Ergebnisse ab, zu dem neben den Seminarteilnehmern auch Übungsleiter und aktiv Sporttreibende, Vertreter des Stadtsportbundes und der Universität sowie weitere Interessierte eingeladen wurden. Dort stellten die Studierenden ihre Fragestellungen, methodischen Vorgehensweisen und Ergebnisse sowie ihre Erfahrungen und Eindrücke aus der Praxis vor. Ein buntes Potpourri an Videos, Postern und anderen Präsentationsobjekten gab Anlass zum Austausch. So beschäftigten sich zwei Studenten mit Sporttraditionen in Afghanistan. Dabei gingen sie sowohl auf die Bedeutung des klassischen Fußballspiels in ihrem Heimatland, als auch auf landestypische Spiele ein. Besonderes Interesse fand die Darstellung des afghanischen Spiels „Buzkashi“, in dem eine nicht begrenzte Zahl von Reitern um einen Ziegenkadaver kämpft. Ziel des Spiels ist es, das tote Tier um eine Fahne zu manövrieren und es anschließend in einem markierten Feld vor der Ehrentribüne fallen zu lassen.

Einblicke in die Umsetzung von Sportangeboten in einer Flüchtlingsunterkunft gaben drei Studentinnen mit ihrer Präsentation über ihr eigenes Erleben von Fremdheit beim Besuch in einer Erstaufnahmeeinrichtung. Am Beispiel des Umgangs mit Zeit verdeutlichten sie einen Teil ihrer Erlebnisse: „Wir dachten um 15 Uhr ginge es mit dem Sportangebot los, aber keiner war dort. Wir mussten mit der Übungsleiterin erst durch die Unterkunft gehen und alle einladen, obwohl die Sportgruppe ja schon lange am selben Wochentag zu dieser Uhrzeit stattfindet. Viele, bei denen wir geklopft haben,



Wie werden Flüchtlinge in einer weiblichen E- Jugend im Volleyball integriert?

Was empfinden wir als fremd bei der Beobachtung eines Sportangebotes für Flüchtlinge?

In welchem Maße spielt die nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik, Blickverhalten und Körperhaltung) in Anleitungssituationen für das Verständnis von Bewegungsaufgaben im Sport mit Flüchtlingen/multilingualem Kontext eine Rolle?

Inwiefern wird die Arbeit mit Flüchtlingen im Verein XY aus Sicht der Geschäftsstelle wahrgenommen?

Welche außerschulischen, sportlichen Vorerfahrungen haben Flüchtlinge in ihren Herkunftsländern gemacht?

Wie sehen kulturelle Unterschiede im Sport in Deutschland und Zuwanderungsländer aus?

Aus welchen Gründen wurde das Angebot „offener Tag für Flüchtlinge“ des Vereins YZ eingestellt/beendet?

Welche Sportarten bilden für Flüchtlinge einen besonders guten Zugang?

In welcher Sprache verläuft die Kommunikation in den Angeboten und welche Auswirkungen hat das?

Inwiefern können Übungsleiter von Flüchtlingsgruppen lernen?

Abb. 1: Fragestellungen der Studierenden zum Themengebiet Sportangebote für Flüchtlinge sowie Integration von Flüchtlingen im Sport(-unterricht) in Münster. Die Fragestellungen wurden von den Studierenden im Vorfeld der Feldphase entwickelt und anschließend selbstständig bearbeitet.

wollten uns dann auch erst noch auf eine Tasse Tee zu sich ins Zimmer einladen...“. Einige Beiträge stimmten die Teilnehmenden des Abschlussblocks nachdenklich, so z.B. das Interview mit einem syrischen Sportlehrer und seine Worte über die Bedeutung des Sports in seinem Heimatland. Auch die Tatsache, dass seine syrische Ausbildung in Deutschland bislang nicht anerkannt wurde, führte zu Diskussionen.

Einige Studentinnen berichteten von ihrer Hospitation in einem Sportangebot für geflüchtete Frauen. Sie schilderten, wie dort mit der Tatsache umgegangen wurde, dass es zunächst nicht genügend interessierte Frauen für das geplante Fitnessangebot in einer Flüchtlingsunterkunft gegeben hat. Kurzerhand wurden die Rahmenbedingungen des Sportangebots der Bedürfnislage der dort untergebrachten Frauen angepasst: Die Übungsleiterin des Angebots lud nun jede Woche alle Bewohnerinnen persönlich zum gemeinsamen Sporttreiben ein. Die Teilnehmerinnen durften ihre Babys und Kleinkinder mitbringen, und außerdem wurden die Fenster des Veranstaltungsraums mit Tüchern blickdicht verschlossen. Dieses pragmatische Vorgehen führte zu einer deutlichen Erhöhung der Teilnehmezahlen.

6 FAZIT

Insgesamt kann das Projektseminar als weitgehend gelungener Versuch verstanden werden, mit dem sich Lehrende und Studierende gemeinsam ein für die Sportlehrerbildung neues Thema erschlossen haben. Die drei theoretischen Zugänge – Bildungsnetzwerke, Spracherwerb und Integration – erwiesen sich durchaus als tragfähige Konstrukte, um sich dem neuen Thema zu nähern. Der direkte Kontakt mit Geflüchteten und ihren Betreuern führten zu einem persönlichen Bezug zum Thema. Auch die Lehrevaluation zeigte, dass die Studierenden mit diesem explorativen Zugang im Wesentlichen zufrieden waren. Vor allem die Frage des Spracherwerbs durch Sport sowie die praktischen Möglichkeiten der Integration durch Sport wurden hervorgehoben. Gleichwohl ist das Seminar nur als erste Annäherung an das Thema „Integration geflüchteter Menschen durch Sport“ zu verstehen. Es bleibt eine Herausforderung für die Sportlehrerbildung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, sich mit den gewandelten Rahmenbedingungen des Schulsports in der Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen.

Literatur

Sarah Quade,

ist seit 2014 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport des Instituts für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Partizipationsförderung im Kinder- und Jugendsport sowie im Bereich des Kinder- und Jugendschutzes im Sport (-verein). In der Lehre bietet sie Veranstaltungen im Bachelor- und Masterstudium mit sportpädagogischen und -didaktischen Schwerpunktsetzungen an.
» sarah.quade@uni-münster.de

Dr. Karin Eckenbach,

ist seit 2018 Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. 2015 hat sie am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster promoviert. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der kognitiven Lernförderung durch Bewegung sowie der Übertragung des Zusammenhanges in die (schulische) Praxis. In der Lehre bietet sie Veranstaltungen im Bachelor- und Masterstudium mit sportpädagogischen und -didaktischen Schwerpunktsetzungen an.
» karin.eckenbach@uni-due.de

Prof. Dr. Nils Neuber,

leitet seit 2006 den Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungs- und Unterrichtsforschung, Individuelle Förderung und Aufgabenkultur, Ganztagsbildung und Bildungsnetzwerke, Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften und Weiterbildung im Sport. In der Lehre bietet er sportpädagogische und -didaktische Veranstaltungen im Bachelor- und Masterstudium an.
» Nils.Neuber@uni-muenster.de

Arzberger, C., Erhorn, J. & Sültz, J. (2013). *Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs*. Hamburg: Universität Hamburg.

Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015 – Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF.

Beckers, B. (1993). *Bewegungskultur – Kultur und Bewegung*. In E. Beckers & H. Schulz (Hrsg.), *Sport-Bewegung-Kultur* (S. 10-38). Bielefeld: Huchler.

Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung*. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11-17). Wiesbaden: VS.

Boriss, K. (2015). *Lernen durch Bewegung. Kognitive Kontrollprozesse von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht fördern*. *Sportpädagogik*, 39 (5), 40-43.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (BMFSFJ). (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Selbstverlag.

Dirksen, T., Zentgraf, K. & Wagner, H. (2015). *Bewegungskoordination und Schulerfolg? Sportwissenschaft*, 45 (2), 73-82.

Erdmann, R. (Hrsg.). (1999). *Interkulturelle Bewegungserziehung*. Sankt Augustin: Academia.

Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. Münster: LIT.

Gieß-Stüber, P. (2008). *Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport*. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Beiträge für die Sportlehrerbildung* (249-263). Baltmannsweiler: Schneider.

Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2009). *Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive*. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl.; S. 223-244). Balingen: Spitta.

Grimminger, E. (2008). *Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Sportlehrerfortbildung*. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Beiträge für die Sportlehrerbildung* (S. 325-336).

Baltmannsweiler: Schneider.

Grunert, C. & Wensierski, H. J. (2008). *Jugend und Bildung – Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert – Einleitung*. In C. Grunert & H. J. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung – Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 9-15). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Hillman, C.H., Erickson, K.I. & Kramer, A.F. (2008). *Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition*. *Nature Reviews Neuroscience*, 9 (1), 58-65.

Jost, E. (1993). *Kulturfremde Bewegungsspiele verstehen und unterrichten*. In Beckers, E., Schulz, H. (Hrsg.) *Sport-Bewegung-Kultur* (S. 107-127). Bielefeld: Marie Huchler Medienproduktion.

Mutz, M. (2015). *Sprachliche Assimilation als Voraussetzung für die soziale Partizipation in Sportvereinen*. In U. Burmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 149-166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Mutz, M. & Burmann, U. (2015). *Integration*. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 255-271). Schorndorf: Hofmann

Neuber, N. & Golenia, M. (2015). *Kinder- und Jugendsport als Partner in Bildungsnetzwerken – Grundlagen und Ergebnisse eines Pilotprojekts*. In M. Hübner & K. Reinhart (Hrsg.), *Sport – Geschichte – Pädagogik (Festschrift zum 60. Geburtstag von Michael Krüger; S. 332-347)*. Hildesheim: Arete.

Pack, R.-P. & Ackermann, S. (2011). *Sport als Netzwerkpartner in kommunalen Bildungslandschaften*. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport – Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 233-249). Wiesbaden: VS.

Stolz, H. J. (2009). *Schule und Jugendhilfe als Partner*. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 48 (1), 77-90.

Süßenbach, J. & Klaus, S. (2015). *Kommunale Bildungslandschaften und Sport*. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 444-465). Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.

Forschung – Reflexion – Lehre

Tobias Arenz & Volker Schürmann

Schlüsselwörter: Reflexion, Gesellschaftstheorie, differentielles Lernen, Forschung, Lehre

Die Verbindung von Forschung und Lehre erfolgt aus unserer Sicht vermittelt in einem dritten Element, das wir formal als „Medium“ (vgl. Schürmann 2016) bezeichnen. Solche mediale, insbesondere gesellschaftstheoretische Vermitteltheit allen Forschens und Lehrens gilt es reflexiv einzuholen. Reflexion (vgl. Körner & Schürmann 2015) ist daher der zentrale Begriff, der die spezifische Vollzugsweise dieser Maßnahme artikuliert. Mit diesem Programm zur Reflexion gesellschaftstheoretischer Grundannahmen soll ein Forschungsschwerpunkt der Deutschen Sporthochschule (Sport der Medialen Moderne) gezielt auch für die Lehre genutzt werden.

1 INNOVATIVER GRUNDGEDANKE DER METHODIK

Das Innovative der Methodik ist ein spezifischer Prozess des Erwerbens und Darstellens von Wissen oder genauer: des Hervorbringens oder Theoretisierens von (epistemischen) Gegenständen. Innovativ ist diese Darstellungsweise nicht auf Grund einer „Neuerung“ (Zingerle 1976, Sp. 391) technischer (Hilfs-)Mittel. Das Neue in Bezug auf Prozesse des Forschens und Lehrens bezieht sich hier auf die Transformation ihrer Vollzugsweise: Innovatives Forschen und Lehren ist reflexiv. Reflexion heißt dabei Rückbeugung auf die eigenen (gesellschaftstheoretischen) Grundannahmen von Forschung und Lehre. Es gilt die Abhängigkeit des zu erforschenden und zu lehrenden Inhalts von dessen Voraussetzungen sichtbar und erfahrbar zu machen. Das ist der „blinde Fleck“ von Beobachtung, der begriffliches Urteilen überhaupt erst möglich macht und zugleich ein Anzeiger für die unumgängliche „Perspektivität“ (nicht: Subjektivität) (vgl. Plümacher 2010) oder „Parteilichkeit“ (nicht: Parteinahme) (vgl. Schürmann 2010) allen Beobachtens ist. Es soll gezeigt werden, dass der Gegenstand des Forschens und Lehrens nichts Gegebenes ist und auch durch Reflexion nicht abschließend zu ergründen ist. Denn Reflexion ist selbst unaufhebbar perspektivisch.

Wo liegt dann aber der Nutzen von Reflexion? Die Reflexion der (gesellschaftstheoretischen) Grundlagen des eigenen Beobachtens und Be-Urteilens ermöglicht den Bruch mit positivistisch Vorausgesetztem und darüber vermittelt ein Urteilen nicht aus Gewohnheit, sondern durch Einsicht in (niemals letzte) Gründe. Dies setzt in die Lage, Veränderungen sowohl zu diagnostizieren als auch zu ‚lesen‘, also in ihren Bedeutungen zu erkennen, in der Aussicht, praktisches Handeln zu modifizieren. Mit der Betonung von Reflexivität von Gegenstand und Zugang steht nicht ein Mehr an Wissen im Vordergrund dieser Maßnahme, sondern eine neue Sicht auf und ein neuer Umgang mit schon gegebenem Wissen. Die reflexive Vollzugsweise ermöglicht Erneuerung (in Theorie und Praxis).

Art der Verknüpfung von Lehre und Forschung

Das von uns als Reflexion bezeichnete Vorgehen soll eine Brücke zwischen Forschung und Lehre sein. Weder soll die Lehre auf ihre Funktion als bloßes Mittel der Weitergabe von Forschungsergebnissen reduziert werden, noch werden Letztere zum Material von Lehrprozessen erklärt. Wir zielen nicht auf eine äußerliche, sondern auf eine innerliche Verknüpfung von Forschung und Lehre und damit auf die Transformation von Praxis und Subjekt. Dafür ist es methodisch entscheidend, den eigenen (Beobachtungs-)Standpunkt zu erkennen und zu diesem in Distanz zu treten. Lehrende und Lernende sollen sich bewusst machen, welche Perspektive sie einnehmen und welche Konsequenzen diese Perspektiven haben.

Lehr-Lernverständnis

Das Lehr-Lernverständnis ist durch zwei grundlegende Prinzipien gekennzeichnet: Lernen und Lehren ist i) konstitutiv an Differenzen gebunden und ii) in ihrer Prozessualität unergründlich. Etwas zu lehren und zu lernen heißt immer, etwas Bestimmtes zu lehren und zu lernen: dieses-und-nicht-jenes. Auf Grund dieser differenztheoretischen Annahme halten wir es für geboten, die basalen Unterscheidungen in Forschung und Lehre sichtbar zu machen, um ein reflexives Lernen mit und durch Differenzen zu ermöglichen. Die Einsicht in die Notwendigkeit von Differenzen ist anschlussfähig für Konzepte des „differentiellen Lernens“ (Schöllhorn) und zugleich mit dem zweiten Grundprinzip unseres Lehr-Lernverständnisses innerlich verknüpft, insofern daraus die Negation letzter fixer Gründe der Inhalte folgt. Wenn es stimmt, dass die Lehr- und Lernprozesse unergründlich sind, dann sind ihre Inhalte nicht restlos herstellbar. Vielmehr sind „kritische Übergänge, Umbrüche und

Sprünge [...] geradezu charakteristisch“ (Scherer 2001, S. 4) für bewegtes Lehren und Lernen (vgl. auch Scherer 2005, Scherer & Bietz 2013).

Für die konkrete Organisation von Lehre ist die Variation und Beobachtung von Unterscheidungen dann konstitutiv. Der entscheidende Schritt besteht nun aber darin, diese Absage an einen neutralen Beobachtungsstandpunkt selbstreflexiv zu vollziehen. Lernen ist die Selbstreflexion der „Grundlosigkeit“ (Schürmann 2013) der eigenen beobachtungsleitenden Differenzierungen und ihrer Konsequenzen für die Konstitution der gegenständlichen Prozessualität von Erziehungs- und Bildungsphänomenen. Daher zielt Lernen auf einen anderen Umgang mit (dem eigenen) Wissen (Reflexion, Distanznahme), der sich nicht primär in einem Mehr an abfragbarem Wissen, sondern in einem Können zeigt. Die Aneignung eines reflexiven „Habitus“ (Bourdieu) ist nur durch die (Selbst-)Instabilisierung von Gewohnheiten bzw. fixen Wissens möglich. Man kann diese Ausbildung eines spezifischen Selbstverhältnisses auch als Lernen des Lernens bezeichnen, dem es nicht um das Einüben eines „richtigen“ Blicks auf die Welt, sondern einer selbstreflexiven und selbstirritierenden Perspektive geht. Die Anregung solcher Lernprozesse erfordert die Gestaltung der Lehre als experimenteller Situation (vgl. Benner et al. 1998, Benner 1999).

Übertragbarkeit der Methodik

Die Methodik ist in ihrer Form nicht an bestimmte Wissensgegenstände oder technische Mittel gebunden und daher für eine Übertragung grundsätzlich geeignet. Die basale Bedingung ist die Reflexion der Vermitteltheit aller gesellschaftlichen Verhältnisse und damit verbunden die Einsicht in die Grundlosigkeit des Wissens. In die andere Richtung ist mindestens genauso wichtig, aus dieser Annahme nicht die „Subjektivität“ oder „Relativität“ des Wissens abzuleiten. Denn Perspektivität bzw. Parteilichkeit ist kein Mangel, sondern die Voraussetzung allen Beobachtens, welche es (mindestens) aus Gründen der Transparenz und Kritisierbarkeit sichtbar und erfahrbar zu machen gilt.

Auch wenn eine Übertragung der Methodik möglich und wünschenswert wäre, so sehen wir doch mindestens zwei Schwierigkeiten: Zum einen ist die Grundidee der gesellschaftstheoretischen Reflexion bisher nur an sozialtheoretischer Forschung erprobt und wie und ob eine Bezugnahme auf bspw. biomechanische Erkenntnisse erfolgen kann, ist noch nicht geklärt. Zum anderen muss in struktureller Hinsicht problematisiert werden, dass das Anliegen der Reflexion in einer neoliberal geprägten Lernkultur und als Einzelmaßnahme nur schwer spürbare Effekte zeigen kann.

2 KONKRETE BESCHREIBUNG DES PROJEKTS

Die Maßnahme wird sowohl in der Grundlagenvorlesung des Studiengangs Bildungswissenschaften (BM1 Erziehen) als auch in ihrem begleitenden Seminar durchgeführt. Ausgehend von der Leitunterscheidung zwischen sozialempririschen Begriffen und gesellschaftstheoretischen Kategorien wird das Vorlesungsskript (mit dem Ziel eines Lehrbuches) überarbeitet und insbesondere im Hinblick auf die Abhängigkeit der Aussagen von gesellschaftstheoretischen Annahmen noch transparenter und damit kritisierbarer gemacht. Es soll gezeigt werden, dass der moderne Erziehungsauftrag der Schule einen gesellschaftlichen Grund hat, dessen Reflexion ihrerseits durch bestimmte gesellschaftstheoretische Annahmen formatiert ist, die wiederum sozialtheoretisch bedingt sind. Damit ist die Antwort auf

die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben, konstitutiv für die Diagnose und das ‚Lesen‘ von Veränderungsprozessen. In der Regel bleibt diese Antwort jedoch unausgesprochen. Die Vorlesung legt demgegenüber Wert darauf, ihre eigene Antwort, nämlich die von Mediale Moderne, offenzulegen und gegen Alternativen kenntlich zu machen.

Der Ausgangspunkt des Seminars ist die (schriftliche) Beurteilung der Beobachtung einer Unterrichtsszene, wie sie sich möglicherweise an einer Schule vollziehen könnte. Die Studierenden sollen begründen, wieso bestimmte Maßnahmen keinen sogenannten Erfolg bringen und in welcher Hinsicht der Unterricht modifiziert werden müsste. Die dort getroffenen Aussagen haben – so die Grundthese des Projekts – gesellschaftliche Grundlagen, die qua Reflexion gesellschaftstheoretisch artikuliert werden können. In den folgenden Seminareinheiten werden zwei Gesellschaftstheorien zum Gegenstand der Lehr- und Lernprozesse gemacht, die auf die Frage nach der Gestalt der modernen Gesellschaft stark kontrastierende Antworten geben. Der Unterschied zwischen einer neoliberalen und einer bürgerlichen Gesellschaftstheorie soll anhand zentraler Kategorien von Erziehung und Bildung – Kompetenz, Mündigkeit, Inklusion, Gleichheit – sichtbar und erfahrbar gemacht werden. Insbesondere am Zusammenhang von Freiheit und Gesetz gilt es die Konsequenzen der Beobachtung der Moderne entweder als ökonomische (Neoliberalismus) oder politische (Bürgerliche Gesellschaft) Moderne zu erarbeiten, deren Widersprüchlichkeit sich – so die Vermutung – in den zu Beginn erstellten Ausarbeitungen widerspiegeln müsste. Gesellschaft ist ein Zusammenhang gegeneinander bezogener Prozesse. In einem letzten Schritt gilt es für die Studierenden sich mittels der beiden Gesellschaftstheorien, zu denen sie – anlog zum FSP – Glossare erstellt haben, auf sich selbst zurückzubeugen. Die Studierenden sollen die gesellschaftstheoretische Form ihrer zu Beginn des Seminars schriftlich fixierten Aussagen reflektieren. Dass die Antwort auf Frage nach dem Gehalt guten Unterrichts zugleich eine Antwort auf die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben, implizit beinhaltet, wird so am eigenen Leib erfahrbar. Dieser Erfahrung ermöglicht die bewusste Gestaltung des eigenen gesellschaftlichen (Beobachtungs-)Standpunktes, der immer bestimmte Konsequenzen für den Vollzug der Praxis hat.

3 AUSBLICK

Die Maßnahme hat sich in ihrem Grundanliegen bewährt, wenngleich ihre Effekte nur schwer messbar zu machen und eher an zukünftigen Praktiken abzulesen sind. Zudem birgt die Annahme des differentiellen Lernens Schwierigkeiten für die Durchführung des Seminars, weil das Lernen an Differenzen unaufhebbar zirkulär ist: Zumindest eine Grundkenntnis der einen Seite (z.B. Neoliberalismus) einer Unterscheidung (Neoliberalismus/Bürgerliche Gesellschaft) ist vorausgesetzt und doch erst in der Abgrenzung lernbar. In diesem Sinne müssen die beiden Lehrinhalte immer wieder aufeinander bezogen werden, gleichwohl ihre vertiefte Erarbeitung nur im Nacheinander erfolgen kann. Aus Sicht der Lernenden erfordert das Projekt einen „langen Atem“, da das reflexive Lernziel erst zum Ende des Seminars sichtbar und erfahrbar werden kann.

Die enge sachliche Verzahnung von Vorlesung und Seminar ist hier eine große Hilfe; der studienorganisatorisch bedingte und den Studierenden nahegelegte stumme Zwang, das Modul einschließlich Modulprüfung innerhalb von nur einem Semester zu absolvieren, ist ein ernstzunehmendes Hindernis zur Erreichung reflexiver Lernziele.

Univ.-Prof. Dr. Volker Schürmann,

ist seit 2009 Professor für Philosophie, insbesondere Sportphilosophie an der Deutschen Sporthochschule Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gesellschaftstheorie, Philosophische Anthropologie Plessners, normative Dimension des Wettkampfsports, Hermeneutik des nicht-wortsprachlichen Ausdrucks, reflexive Sportwissenschaft. Seine Schwerpunkte in der Lehre sind die Grundlagenausbildung im BA Sportwissenschaft und BA Bildungswissenschaft sowie Fragen der Wissenschaftstheorie im Promotionsstudium. » v.schuermann@dshs-koeln.de

Tobias Arenz,

ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Philosophie (Institut für Pädagogik und Philosophie) an der Deutschen Sporthochschule Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gesellschaftstheorie, (kritische) Rechtsphilosophie, soziologische Systemtheorie. Sein Schwerpunkt in der Lehre ist die Grundlagenausbildung im BA Bildungswissenschaft.
» t.arenz@dshs-koeln.de

 **Literatur**

Benner, D. (1999). Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 1-18.

Benner, D., Fischer, G., Gatzemann, Th., Göstemeyer, K.-F. & Sladek, H. (1998). Von der Unvereinbarkeit von Bildungs-idee und Bildungsideal. *Pädagogische Rundschau*, 52 (3), 303-322.

Körner, S. & Schürmann, V. (Hrsg.). (2015). *Reflexive Sportwissenschaft – Konzepte und Fallanalysen (Reflexive Sportwissenschaft, 1)*. Berlin: lehmanns media.

Plümacher, M. (2010). »Perspektivität, epistemische«. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM, Bd. 2* (S. 1930-1937). Hamburg: Felix Meiner.

Scherer, H.-G. (2001). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen [Beiheft]. *Sportpädagogik*, 25 (4), 1-24.

Scherer, H.-G. (2005). Bewegung und Bildung – relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 123-140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schürmann, V. (2010). »Parteilichkeit«. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM, Bd. 2* (S. 1912-1916). Hamburg: Felix Meiner.

Schürmann, V. (2013). Glosar-SportMeMo: Antinomie/Grundlosigkeit. Zugriff unter https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Forschungsschwerpunkte/SportMeMo/Glossare/Bib_Antinomie_Vers1-1.pdf

Schürmann, V. (2016). Warum Gesellschaftstheorie und warum diese? Zu den Grundlagen von Mediale Moderne. In V. Schürmann, J. Mittag, G. Stibbe, J.-U. Nieland & J. Haut (Hrsg.), *Bewegungskulturen im Wandel. Der Sport der Medialen Moderne – Gesellschaftstheoretische Verortungen* (S. 27-43). Bielefeld: transcript.

Zingerle, A. (1976). »Innovation«. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Hist. Wörterbuch d. Philo., Bd. 4* (Sp. 391-393). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

NACHRICHTEN

Nachrichten der ENSE – European Network of Sport Education Europäische Bildungspolitik im Fokus

Das European Network of Sport Education (ENSE) ist eine internationale Non-Profit-Organisation und seit 1989 im Bereich Sport und Bildung in Europa tätig. Das Netzwerk ist in Österreich registriert und das Büro befindet sich in den Einrichtungen der Universität Wien. Die Rolle von ENSE im komplexen Umfeld von Sport und Bildung wird durch die folgenden beiden Faktoren definiert: Netzwerkcharakter und Mitgliedschaftskonstellation (Universitäten, Sportverbände, Olympische Komitees, andere Ausbildungsorganisationen) sowie Beziehungen zu mehreren anderen europäischen Organisationen wie der Sport Unit der Europäischen Kommission und des Erweiterten Teilabkommen über Sport des Europarates (EPAS). Aufgrund des Netzwerkcharakters sind die Aktivitäten von ENSE vielfältig und die Organisation konzentriert sich zum Großteil auf innovative Projekte zur Entwicklung und Förderung der Sportausbildungen auf europäischer Ebene im Bereich der Sportlehrerausbildung, der Trainerausbildung und im Gesundheitsbereich.

Gegenwärtig ist das Netzwerk u.a. Partner in dem ERASMUS+ Projekt EDU PACT (Intercultural Education through Physical Activity, Coaching and Training, Laufzeit 2018 – 2020). Hier geht es um die Entwicklung von Modulen im Bereich des interkulturellen Lernens für die Lehramts- und Trainee- und Trainerausbildungen in fünf verschiedenen Ländern. Das Projekt wird vom Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien koordiniert. Universitäre Kooperationspartner sind die Deutsche Sporthochschule Köln, die Universität Rom „Foro Italico“, die Universität „Southern Denmark“ in Odense, sowie die „National and Kapodistrian“ Universität Athen. Griechenland ist darüber hinaus auch durch das Griechische Ministerium für Kultur und Sport im Projekt vertreten. Darüber hinaus bilden internationale Organisationen wie das International Council for Coaching Excellence/ European Coaching Council (ICCE-ECC), das Wiener Institut für Internationalen Dialog und Zusammenarbeit (VIDC), sowie die Organisation Right to Play Deutschland (RTP) weitere Projektpartner.

Hintergrund dieses Projekts ist, dass die zunehmende kulturelle Vielfalt im Schul- und Vereinssport Lehrerinnen und Lehrer und Trainerinnen und Trainer vor neue Herausforderungen stellt, für die sie nur unzureichend ausgebildet sind. Basierend auf einer Zustands- und Bedarfsanalyse sollen im Rahmen des Projektes Richtlinien, Trainingskonzepte, sowie Module für Aus- und Fortbildung entwickelt werden, um heterogene, interkulturelle Gruppen im Schul- und Trainingsalltag besser unterrichten bzw. betreuen zu können. Diese Aus- und Fortbildungsinstrumente sollen danach in Pilotprojekten in Österreich, Griechenland, Italien und Deutschland implementiert werden.

*Dr. Karen Petry (President of the European Network of Sport Education)
mehr Informationen unter: www.sporteducation.eu*

INSPIRATION UND ANREGUNG

Auf e-teaching.org sind wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Informationen zur Gestaltung von Hochschulbildung mit digitalen Medien hinterlegt. Das nicht-kommerzielle Portal ist ein Angebot des Leibniz-Instituts für Wissensmedien.

mehr Informationen unter: <https://www.e-teaching.org/>

VERANSTALTUNGSHINWEISE / FUTURE EVENTS

EARLI SIG 4 Conference 2018 (29-31 August, 2018 - Giessen, Germany) Topography of research on higher education: Promoting deep conversations

By using an innovative format, the conference aims at enabling in-depth conversations about research projects, triggering well-founded discourse about research methodologies and theoretical concepts, and starting or deepening collaborations among conference participants. Some of the current challenges in the research field may be the following; this is, however, not an exhaustive list of topics relevant to the conference:

- » Aims of teaching and learning in Higher Education: What skills are expected of higher education graduates? How to align teachers' and institutional aims with students' goals?
- » Empirical research: How can we assess the landscape of research on higher education? What aspects of higher education are missed by applying existing research methods?
- » Digitization of higher education teaching and learning: How does web-based learning facilitate or impede learning? How will digital teaching change the topography of higher education?
- » Teacher characteristics and training: How can teacher training contribute to their development of professional abilities, attitudes and?
- » Quality management and development: How can we make use of research on higher education institutions? What can we learn from research on higher education in other national systems?
- » Researchers of all disciplines and specializations are invited to contribute to the conference.

more information see: <https://earli.org/SIG42018>

„Bildungsgerechtigkeit in Zeiten der Digitalisierung“

Jahrestagung des Netzwerkes „E-Learning NRW“ und Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. - ELEARN.NRW:
Die Tagung greift die aktuelle Debatte zur Digitalisierung im Bildungswesen auf und fragt nach den Implikationen für die Hochschulentwicklung. Sie lenkt den Blick auf die bildungspolitischen und institutionellen Aspekte der Digitalisierung und möchte zur Diskussion über die möglichen Entwicklungsrichtungen anregen.

Termin:

12 September 2018 – 14 September 2018

Ort:

Universität Duisburg-Essen

mehr Informationen unter:
<https://learninglab.uni-due.de/elearn.nrw>

Wissenschaftliche Tagung auf dem 1. Kölner Tag des Schulsports - „Tägliche Herausforderungen meistern – Sportlehrkräfte im Fokus“

Unter dem Titel „Tägliche Herausforderungen meistern – Sportlehrkräfte im Fokus“ findet am 19. September 2019 an der Deutschen Sporthochschule Köln im Rahmen des 1. Kölner Tags des Schulsports ein wissenschaftliches Symposium zum Schulsport statt.

Inhaltliche Schwerpunkte sind Inklusion/Heterogenität, Motivierung/Bewegungsförderung und Lehrkräftestress. Das Programm bietet neben einem Hauptvortrag von Prof. Nils Neuber (Universität Münster) eine Vielzahl von wissenschaftlichen Arbeitskreisen

und Workshops sowie eine Posterpräsentation mit Forschungsarbeiten rund um das Thema Schulsport. Die Veranstaltung findet im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ statt, die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.

mehr Informationen unter:
www.dshs-koeln.de/sportlehrkraefteimfokus

IMPRESSUM

Geschäftsführender Herausgeber	Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber	Prof. Dr. Katrien Franssen, University of Leuven/Belgien, Departement of Movement Sciences (Sektion Internationales) Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft) Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft (Sektion Lebenswissenschaften) PD Dr. Pamela Wicker, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportökonomie und Sportmanagement (Sektion Sozialwissenschaft)
Herausgebende Körperschaft	Deutsche Sporthochschule Köln, <i>vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder</i>
Redaktionsmitarbeiterin	Ines Bodemer, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abt. Studienentwicklung & Qualitätsverbesserung, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Hinweise für Autorinnen und Autoren	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter www.dshs-koeln.de/zsls heruntergeladen werden.
Verlag	Das e-journal wird von der Deutschen Sporthochschule Köln herausgegeben. Der Internetauftritt der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ist Teil der Webseiten der Deutschen Sporthochschule Köln. Es gilt das Impressum der Deutschen Sporthochschule Köln.
Layout/Gesamtherstellung	Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abteilung Presse und Kommunikation, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
ISSN	ISSN 2625-5057

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind über die Creative-Commons-Lizenzen CC BY 3.0 DE urheberrechtlich geschützt. Diese Lizenz erlaubt das Teilen und das Bearbeiten der Inhalte für beliebige Zwecke, unter der Bedingung, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben gemacht werden, ein Link zur Lizenz beigelegt wird und angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Zudem dürfen keine weiteren Einschränkungen, in Form von zusätzlichen Klauseln oder technischen Verfahren, eingesetzt werden, die anderen rechtlich untersagt, was die Lizenz erlaubt. <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/>

Erscheinungsweise	halbjährlich
Bezugsbedingungen	Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.