



1/19

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

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

**HERAUSGEBER/INNEN**

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

# IMPRESSUM

<b>Geschäftsführender Herausgeber</b>	Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber</b>	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)
<b>Herausgebende Körperschaft</b>	Deutsche Sporthochschule Köln, <i>vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder</i>
<b>Redaktionsmitarbeiterin</b>	Ines Bodemer, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abt. Studienentwicklung & Qualitätsverbesserung, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>Hinweise für Autorinnen und Autoren</b>	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter <a href="http://www.dshs-koeln.de/zsls">www.dshs-koeln.de/zsls</a> heruntergeladen werden.
<b>Verlag</b>	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.
<b>Layout/Gesamtherstellung</b>	Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abteilung Presse und Kommunikation, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>ISSN</b>	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 beigefügt 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/>

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

# Inhalt

<b>EDITORIAL</b>	4
<hr/>	
<b>ORIGINALIA &gt; PEER REVIEW</b>	
<b>Julia Lohmann, Elisabeth Wegner &amp; Petra Gieß-Stüber</b>	5
BNE outdoor – Eine Modulkonzeption zur Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport <i>ESD outdoor – Modular concept for a university class implementing education for sustainable development through outdoor sports</i>	
<b>Mirko Krüger &amp; Jana Kaulvers</b>	14
Einstellungsveränderungen von BA-Sportlehramtsstudierenden im Kontext eines Professionalisierungsangebots für den sprachbildenden Sportunterricht <i>professional development - linguistically responsive teaching – attitudes - preservice teachers - physical education teacher education - intervention</i>	
<hr/>	
<b>WERKSTATTBERICHTE</b>	
<b>Regina Roschmann &amp; Christine Franke</b>	26
„FritzFairFeet“ und Co – Konzipierung eines Moduls zur Entwicklung von Sportmarketingkonzepten im Rahmen eines Blended Learning-gestützten, dualen Studiums	
<b>Nachrichten</b>	33

## EDITORIAL

# Nachhaltigkeit und Sprachbildung: (Auch) Themen der Sportwissenschaft

Die Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSL) geht in ihr zweites Jahr. Wir blicken zurück auf zwei gelungene Hefte mit attraktiven, relevanten und zukunftsweisenden Beiträgen. Auch das vorliegende dritte Heft beschäftigt sich mit aktuellen Themen und Fragen der universitären Lehre in der Sportwissenschaft, nämlich Nachhaltigkeit, Professionalisierung und Diversität. Hiermit beleuchtet die ZSL erneut die große Bedeutung des Fachs Sportwissenschaft für gesellschaftliche Prozesse.

Der erste Beitrag verbindet Nachhaltigkeit, Natursport und Lehrer\*innenbildung. Julia Lohmann, Elisabeth Wegner und Petra Gieß-Stüber beschreiben, dass auch das Fach Sportwissenschaft sich zunehmend mit der Frage beschäftigt, wie gesellschaftliche Entwicklung sozial gerecht, ökologisch verträglich und zudem wirtschaftlich erfolgreich gestaltet werden kann. Derartige zukunftsfähiges Denken und Handeln betrifft die Lehrer\*innenbildung zweigleisig, nämlich in der Befähigung nachhaltiges Denken in der Schule weiterzugeben und in der Entwicklung eigener Denk- und Einstellungsprozesse. In dieser Hinsicht zeigt der Beitrag der Autorinnen einen Weg auf, im Medium (Natur-)Sport nachhaltigkeitsorientierte Bildungsprozesse gleichsam zu erfahren und zu erlernen sowie diese Erfahrungen weiterzugeben.

Der zweite Beitrag von Mirko Krüger und Jana Kaulvers betrachtet ein häufig vernachlässigtes Thema, nämlich die Sprachbildung im Sportunterricht. Sprachbildung wird hierbei als Gegenstand von Professionalisierung im Bereich der Lehramtsausbildung betrachtet. Bedeutsam ist diese Thematik auch wegen der ständigen Zunahme sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Auch deswegen ist Sprachbildung relevant für gleichsam fachliche und überfachliche Erziehungs- und Bildungsprozesse. Die KMK fordert daher seit langem den Erwerb fach- bzw. bildungssprachlicher Kompetenzen, was allerdings eine angemessene professionelle Vorbereitung (angehender) Lehrkräfte erfordert (s. auch Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011 sowie KMK, 2015; zitiert im Beitrag von Krüger und Kaulvers), und dies auch im Bereich des Faches Sport. In diesem Anforderungsrahmen adressiert der Beitrag unter anderem die Balance zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen im Sportunterricht.

Im Werkstattbericht dieses Heftes wird die Verzahnung von Online- und Präsenzphasen im Rahmen des Studiums fokussiert. Am Beispiel eines Moduls im Bereich Sportmarketing wird aufgezeigt, wie die Förderung von Interaktionen sowohl während der Präsenz- als auch der Onlinephase gelingen kann. Hierbei ist es die sinnvolle Ergänzung von Online-Lernen und Präsenzunterricht und nicht die gegenseitige Ersetzung dieser Methoden, die die Grundidee des Beitrags prägt.

Alle Beiträge sollen auch in diesem Heft dazu einladen, die eigene Lehre zu reflektieren und Ideen für Variationen oder Weiterentwicklungen von Studium und Lehre anzustoßen. Insbesondere freut sich die Herausbergerschaft jedoch darüber, wenn die ZSL die Diskussion über Studium und Lehre in der Sportwissenschaft anregen kann.

Jens Kleinert  
(Geschäftsführender Herausgeber)

## ORIGINALIA &gt; PEER REVIEW

# BNE outdoor – Eine Modulkonzeption zur Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport

Julia Lohmann, Elisabeth Wegner, Petra Gieß-Stüber

**Korrespondierende Autorin**

Julia Lohmann (geb. Herb)  
Universitätsstraße 3,  
86135 Augsburg

Elisabeth Wegner  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
Institut für Erziehungswissenschaft

Petra Gieß-Stüber  
Universität Freiburg  
Institut für Sport und Sportwissenschaft

**Schlüsselwörter**

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung,  
Outdoorsport, Sportlehrerbildung, Sportunter-  
richt, Kompetenzentwicklung

**Keywords**

education for sustainable development;  
nature sport; PE teacher education; Physical  
Education; competency

**Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:**

Lohmann, J., Wegner, E., Gieß-Stüber,  
P. (2019), BNE outdoor – Eine Modul-  
konzeption zur Bildung für nachhaltige  
Entwicklung durch Natursport. *Zeitschrift  
für Studium und Lehre in der Sportwissen-  
schaft* 1 (3), 05-13.  
DOI: 10.25847/zsls.2018.011

**ZUSAMMENFASSUNG**

Das (Bildungs-)Potential des Faches Sport in Bezug auf die Leitperspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird bisher nicht genutzt. Die Kultusministerkonferenz fordert, Lehrkompetenzen für BNE sowie Kernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der BNE in allen Fächern zu fördern. Gerade angehende Sportlehrkräfte sehen jedoch wenig Verbindung ihres Fachs mit BNE. Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass das Konzept BNE nicht bekannt ist, andererseits darauf, dass Inhalte in der Lehramtsausbildung separiert gelehrt werden, d.h. fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Inhalte werden nicht in Bezug zueinander und in Bezug zur Praxis gesetzt.

In diesem Beitrag wird eine Modulkonzeption für BNE im Lehramtsstudium im Fach Sport vorgestellt: BNE outdoor – Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport. Darin wurden theoretische Inhalte zum Bildungskonzept BNE und konkrete Nachhaltigkeits-Themen parallel zu einer Praxisveranstaltung zum Sportklettern vermittelt, so dass die Studierenden Inhalte direkt miteinander verknüpfen konnten. Während einer Exkursion wurden die Studierenden dazu angeregt, ihr eigenes sportliches Handeln vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung – d.h. ökologischer Verträglichkeit, sozialer Gerechtigkeit und langfristiger Wirtschaftlichkeit – zu reflektieren, Handlungsalternativen zu entwerfen und zu erproben. Darüber hinaus entwickelten sie Lehreinheiten zu ausgewählten Themen und reflektierten diese vor einem bildungswissenschaftlichen Hintergrund.

**ESD outdoor – Modular concept for a university class implementing education for sustainable development through outdoor sports**

**Abstract:** Physical Education (PE) has a great potential to address education for sustainable development (ESD) as an overarching topic. But up to now this educational potential has not yet been fully utilized. The development of teaching competencies as well as global competencies of students has been called for by the German Ministry of Education and the Arts across all school subjects. However, generally speaking, PE teachers do not associate their subject with ESD. This might be due to the lack of knowledge about the concept of ESD, or to the separate teaching of contents within PE teacher education. This means that content knowledge, pedagogical content knowledge and pedagogical knowledge are taught neither in relation to each other nor to teaching practice within teacher education.

In this article we present a modular concept for a university class that implements ESD in PE teacher education: ESD outdoor – Education for sustainable development through outdoor sports. A theoretical seminar with contents like the educational concept of ESD and specific sustainability topics was implemented parallel to a practical sport climbing course. Students were stimulated to link theoretical and practical contents during a field trip, to reflect on their routines in sport with regard to sustainable development, that is environmental integrity, social equity, and long-term economic vitality. Based on this, students were guided to develop and to try action alternatives. Additionally students prepared and implemented teaching units for specific topics and analyzed them from an educational perspective.

## 1 EINLEITUNG

Vielfältige Chancen und Vorteile einer globalisierten Welt werden begleitet von „drängenden Fragen unserer Zeit“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 13) wie z.B. Klimawandel, Ressourcenverknappung, soziale Ungleichheit oder Verlust von Biodiversität. Expert\*innen aus Wissenschaft und Politik kritisieren, dass die aufwachsende Generation derzeit nicht ausreichend auf eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen vorbereitet wird (KMK & BMZ, 2016; Sälzer & Roczen, 2018).

Im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das in Deutschland federführend vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geleitet wird, arbeiten spezifische Fachforen an der inhaltlichen Umsetzung von BNE. Dazu wurden im Nationalen Aktionsplan BNE (BMBF, 2017), einem institutionenübergreifenden Konzept für BNE in Deutschland, jeweils prioritäre Handlungsfelder und Maßnahmen für verschiedene Bildungsbereiche benannt. Der schulischen Bildung kommt dabei „durch ihren prägenden Einfluss auf individuelle Bildungsbiografien eine besondere Bedeutung zu“ (BMBF, 2017, S. 23). Dokumentenanalysen und Experteninterviews zeigen, dass sowohl formal als auch in der Lehrpraxis BNE bislang in Schulen und in Hochschulen nur punktuell und meist nicht als umfassendes Bildungskonzept verankert ist (Brock, 2017; Etkorn & Singer-Brodowski, 2017; von Seggern, 2018). In diesem Zusammenhang werden ganzheitliche Ansätze und die Kooperation in lokalen Bildungslandschaften als wichtige strukturelle Rahmenbedingungen beschrieben (BMBF, 2017; von Seggern, 2018). BNE muss in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen auf verschiedenen Handlungsebenen als Leitperspektive implementiert und mit fachlichen Inhalten verknüpft werden. Lehrkräften kommt dabei eine zentrale Rolle in Schulen zu, da sie es sind, die Unterrichtsinhalte und -methoden auswählen und BNE konkret realisieren (von Seggern, 2018). Daher müssen sie in ihrer Ausbildung an den Hochschulen gezielt darauf vorbereitet werden, was BNE im jeweiligen Fach bedeuten kann und welche didaktischen Besonderheiten zu beachten sind (von Seggern, 2018).

In Baden-Württemberg ist BNE seit dem Schuljahr 2016/17 als fächerübergreifende Leitperspektive im Bildungsplan verankert<sup>1</sup>, für die Umsetzung in den Fächern liegen bislang erste Pilotprojekte vor (KMK & BMZ, 2016). Für den Sportunterricht gibt es jedoch kaum Ansätze (Gieß-Stüber & Thiel, 2016). Diese Situation sollte überwunden werden, weil Sport im weitesten Sinne Problemversacher sein kann, aber auch, weil Sport für junge Menschen ein attraktives Handlungsfeld ist und eine Verknüpfung mit Bildung gehalten nachhaltige Wirkung verspricht. BNE ist dabei als institutionenübergreifende Aufgabe zu sehen, die im Sport von Schulen in Kooperation mit Sportvereinen und -verbänden gemeinsam geleistet werden sollte (BMBF, 2017). Diese könnten ihre vorhandene Expertise in gemeinsamen Bildungsprojekten einbringen<sup>2</sup>. Obwohl an Universitäten bereits konkrete Projekte für die Schule

<sup>1</sup> Siehe Bildungsplan Baden-Württemberg für allgemeinbildende Schulen: [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_BNE](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BNE); Zugriff am 31.05.2018

<sup>2</sup> z.B. Deutscher Alpenverein e.V. (DAV) als Bergsport- und Naturschutzverband; Initiative Check Your Risk der Jugend des DAV (JDAV); Sport und Umwelt im deutschen olympischen Sportbund; Qualifizierung von Juniorbotschafter\*innen in für BNE in der deutschen Sportjugend

im Bereich Sport und Umwelt (z.B. ticket2nature, Deutsche Sporthochschule Köln) oder fach- und studiengangübergreifende Zusatzprogramme (z.B. Studium Oecologicum, Universität Tübingen) im Bereich BNE umgesetzt werden, gibt es keine Beispiele für die Integration des Bildungskonzepts BNE konkret im Lehramtsstudium im Fach Sport.

Natursport eignet sich in besonderer Weise dafür, ökologische, ökonomische, soziale und politische Dilemmata zu adressieren. „Sportliche Aktivitäten und Infrastrukturen beanspruchen Natur, Landschaft und Ressourcen, emittieren Klimagas und können sich negativ auf empfindliche Biotope oder Tier- und Pflanzenarten auswirken“ (BMUB, 2017, S. 1–2). Die Kommerzialisierung der (Outdoor-)Sport-Branche offenbart darüber hinaus neben ökologischen insbesondere soziale Problemfelder, wie die Ausbeutung lokaler Bevölkerungsgruppen (z.B. als Träger im Himalaya oder bei der Produktion von Kleidung), oder die Umsiedlung ganzer Stadtgebiete im Rahmen von Sportgroßveranstaltungen (Bartelt, 2016; Caduff, 2006). Über die Behandlung solcher globaler Themen hinaus, kann nachhaltiges Denken und Handeln auf individueller Ebene in Bezug auf soziales und interkulturelles Lernen (z.B. Inklusion, Integration, Fair Play, Gesundheit, ehrenamtliches Engagement) besonders gut im und durch Sport gefördert werden (Gieß-Stüber & Thiel, 2016). Sport bietet außerdem die Möglichkeit, ökonomische und politische Themen (z.B. Vermarktung von Sportgroßereignissen, Konsumverhalten, Sporttourismus, Korruption in Sportorganisationen) zu behandeln und dabei (nicht-)nachhaltige Verhaltensweisen zu erkennen und zu reflektieren. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf ökologische Fragestellungen im Zusammenhang mit der Ausübung von Natursport. Darin wird die universitäre Lehrveranstaltung „BNE outdoor“ als Modulkonzeption zur Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport vorgestellt. Dazu werden zunächst das Bildungskonzept BNE im Zusammenhang mit Natursport und sich daraus ergebende didaktische Besonderheiten vorgestellt. Anschließend werden darauf Bezug nehmend Ziele, Inhalte und Aufbau der Modulkonzeption „BNE outdoor“ erläutert und diskutiert.

### 1.1 Kernkompetenzen der BNE als Grundlage für die Modulkonzeption

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.). Eine nachhaltige Entwicklung bezeichnet dabei eine Entwicklung, bei der künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen als gegenwärtig lebende (Hauff, 1987). Dabei muss die Zukunftsfähigkeit von Entwicklungsprozessen in den Dimensionen Umwelt, Wirtschaft, Soziales und Politik gleichermaßen und auf verschiedenen Handlungsebenen (z.B. vom Individuum bis zum global agierenden Konzern) berücksichtigt werden (Schreiber, 2016).

Unter der Berücksichtigung der Leitideen der BNE sollen Lernende in der Entwicklung von Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln (Schreiber, 2016) bzw. in ihrer Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) gefördert werden. Im Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung werden die einzelnen Kernkompetenzen definiert (Schreiber, 2016, S. 95) und in Tabelle 1 für die Modulkonzeption „BNE outdoor“ beispielhaft beschrieben.

Tab. 1: Thematisierung der Kernkompetenzen (KMK & BMZ, 2016, S. 95) in den Lehrveranstaltungen zu „BNE outdoor“.

	KERNKOMPETENZEN	THEMATISIERUNG IN „BNE OUTDOOR“, z.B.
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung	Eigene Literaturrecherche zu Vertiefungsthemen und Verarbeitung der Informationen zu Lerneinheiten
	2. Erkennen von Vielfalt	Vielfältige Meinungen in der Gruppe (bzgl. Gestaltung der Exkursion), zu globalen Themen (z.B. Stakeholder am Ernährungssystem, Standpunkt verschiedener Nationen bzgl. Klimawandel) sowie die biologische Vielfalt vor Ort am Felsbiotop erkennen
	3. Analyse des globalen Wandels	Auseinandersetzung mit Themen des globalen Wandels im Seminar und während der Exkursion, z.B. skalenübergreifendes räumliches Denken, Umweltimperialismus, Klimawandel, globale Zusammenhänge unserer Ernährungsweise
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen	Das eigene Verhalten und das der Gruppe in Bezug auf direkte, regionale und globale Effekte analysieren (z.B. Einkaufsverhalten vor Ort, Verhalten am Fels, Analyse des eigenen Mobilitätsverhaltens)
BEWERTEN	5. Perspektivenwechsel und Empathie	Bei Rollen- und Planspielen unterschiedliche Rollen einnehmen, sich mit deren Argumenten und Sichtweisen vertraut machen und diese im Spiel vertreten
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme	Reflexion der Vertiefungsthemen in Gruppendiskussionen (z.B. Diskussionen während der Lerneinheiten, Abendrunden bei der Exkursion), kritische Reflexion von Inhalten und Abwägen über die Relevanz für die geplanten Lerneinheiten
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen	Die Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung (Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik), verschiedene Handlungsebenen sowie Strategien der Nachhaltigkeit (z.B. Effizienz, Konsistenz, Suffizienz) als Rahmen für die Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen nutzen
HANDELN	8. Solidarität und Mitverantwortung	Eigene Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Vertiefungsthemen erkennen und Handlungsalternativen entwerfen, z.B. umweltbewusstes Verhalten vor Ort am Fels, Einsammeln von Müll
	9. Verständigung und Konfliktlösung	Aushandeln von gemeinsamen Verhaltensregeln für die Exkursion, im Aushandlungsprozess die eigene Meinung vertreten und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten erarbeiten (z.B. Pünktlichkeit)
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	Die Exkursion nutzen, um nachhaltige Handlungsalternativen in Bezug zur Ausübung des Klettersports zu testen (z.B. nachhaltige Ernährung: regional, biologisch, saisonal, vegetarisch; Mobilität: z.B. Verzicht auf PKW)
	11. Partizipation und Mitgestaltung	Eigenverantwortliche Organisation der Exkursion mit Unterstützung der Seminarleitung unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, z.B. Verantwortungsübernahme für Anreise, Verpflegung, Ausrüstung



Abb. 1: Verschiedene Wissensbereiche im Zusammenhang mit BNE im Sport

Im Kompetenzbereich Erkennen wird der zielgerichtete Wissenserwerb in den Vordergrund gerückt. In Bezug auf den (Natur)sport bedeutet das z.B., dass Studierende sich Wissen über die Auswirkungen der Nutzung des Naturraums für sportliche Aktivitäten auf die Flora und Fauna aneignen, dabei selbstständig unterschiedliche Quellen heranziehen und Unterschiede zum Alltagswissen erkennen.

Der Kompetenzbereich Bewerten bezieht sich auf die Fähigkeiten, Informationen und Quellen kritisch zu hinterfragen sowie eigenes und fremdes Verhalten vor dem Hintergrund des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung zu beobachten und zu beurteilen. Im (Natur)sport soll das eigene sportliche Handeln kritisch hinterfragt und neue Handlungsalternativen entworfen werden. Beispielsweise können die An- und Abreise, das konkrete Verhalten vor Ort oder das Aushandeln gemeinsamer Verhaltensregeln Gegenstand von Diskussionen werden.

Im Kompetenzbereich Handeln sollen die Grundlagen für Meinungsbildung, informierte Entscheidungen und verantwortungsbewusstes Handeln gelegt werden. In einer Lehrveranstaltung zum (Natur)sport können z.B. konkrete Handlungsalternativen wie eine Anreise mit dem Fahrrad statt mit dem Auto oder Methoden der Konfliktlösung und Verständigung in der Gruppe erprobt und dabei auftretende Probleme im geschützten Rahmen diskutiert werden. Allerdings zeigt die umweltpsychologische Forschung, dass Wissen über nachhaltiges Handeln nicht unbedingt in den Alltag übertragen und selbst in einfachen Entscheidungssituationen nicht genutzt wird (Gräsel, 1999). Der Transfer vom Wissen zum Handeln stellt also eine besondere Herausforderung der BNE dar.

## 1.2 BNE als integraler Bestandteil professioneller Handlungskompetenz

BNE-Angebote stellen Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen in der didaktischen Umsetzung, da sie gefordert sind, über ihre eigenen Fächer hinauszudenken und ihre Didaktik darauf auszurichten, Schüler\*innen dazu zu befähigen, reflektierte Entscheidungen zu treffen. Das heißt, die Lehrkräfte benötigen nicht nur fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen, die unmittelbar auf ihr eigenes Fach ausgerichtet sind (Shulman, 1986), sondern sie sollten darüber hinaus auch BNE zum integralen Bestandteil ihrer professionellen Handlungskompetenz machen. Dies beinhaltet neben der Reflexion der eigenen Werte auch den Erwerb von konkretem Wissen (Abbildung 1). Im Falle des Sports tritt damit neben das sportwissenschaftliche und sportpraktische Wissen zusätzlich interdisziplinäres Wissen über die Auswirkungen von Sport auf eine nachhaltige Entwicklung (z.B. im Bereich der Naturnutzung, Mobilität, Ernährung, aber auch in Bezug auf die sozialen Auswirkungen von Sport lokal und international). Fachdidaktisches Wissen über Zielstellungen des Sportunterrichts und über typische Übungsformen muss ergänzt werden um Wissen darum, welche Anforderungen der Orientierungsrahmen für globales Lernen stellt (KMK & BMZ, 2016) und welche didaktischen Möglichkeiten der Sport bietet, Themen der BNE zu behandeln. Nicht zuletzt müssen die Lehrkräfte pädagogisch-psychologisches Wissen darüber erwerben, wie sich spezifische Teilkompetenzen wie z.B. die Reflexionsfähigkeit zusammensetzen, und welche Ansätze es gibt, solche Kompetenzen zu fördern.

Die reine Vermittlung der einzelnen Wissensbausteine an die angehenden Lehrkräfte reicht jedoch nicht aus. Sie müssen auch

lernen, ihre eigenen Haltungen und Werte zu reflektieren, und die verschiedenen Wissensbestände in Bezug auf BNE miteinander zu vernetzen (Renkl, Mandl & Gruber, 1996). Selbst wenn z.B. Studierende in einer Veranstaltung etwas darüber lernen, was nachhaltige Mobilität bedeutet, heißt das nicht, dass sie (a) dieses Wissen in Bezug auf ihr eigenes Wertesystem und die Relevanz für ihr professionelles Handeln reflektieren und (b) erkennen, wie sie dieses Wissen für eine nachhaltige Gestaltung von Exkursionen im Sport nutzen können. Umgekehrt fällt es Studierenden häufig schwer, allgemeine didaktische Ansätze auf konkrete Fachinhalte anzuwenden, also z.B. wie sie Methoden zur Förderung der Reflexionsfähigkeit bei Schüler\*innen im Kontext des Sports umsetzen können.

Die Folge von unvernetzten und unreflektierten Wissensbeständen ist, dass im Studium erworbene Kompetenzen träge bleiben und nicht im Schulunterricht angewandt werden. Hinzu kommt, dass angehende Lehrkräfte durch ihre eigenen Erfahrungen als Schüler\*innen bereits sehr konkrete Vorstellungen davon haben, wie ihrer Meinung nach Unterricht aussehen sollte (Wahl, 2001). Gerade von ihren bisherigen Erfahrungen abweichende Unterrichtsmodelle, wie sie im Bereich der BNE genutzt werden, können dann nicht an vorhandenes Wissen angeknüpft werden oder stehen vermeintlich im Widerspruch dazu. So wird an der Universität Gelerntes schnell als für den Schulalltag nicht relevant oder nicht umsetzbar eingestuft. Zentral ist daher, dass Studierende im Studium ihre Vorerfahrungen und eigenen Erfahrungen systematisch reflektieren, um eine Grundlage für die Vernetzung mit neuem Wissen zu schaffen (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

## 1.3 Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium sind jedoch meist so gestaltet, dass sie sich entweder auf fachliche oder fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Inhalte beziehen und wenig Bezug zwischen den einzelnen Veranstaltungen hergestellt wird (Darling-Hammond, 2006). Hinzu kommt, dass Praxisphasen meist wenig auf die universitären Lehrveranstaltungen abgestimmt sind. Wenn für den Bereich BNE im Sport für die Studierenden tatsächlich handlungsrelevantes Wissen entstehen soll, müssen die verschiedenen Wissensbereiche vernetzt und kohärent vermittelt und durch Reflexionsanstöße für die Studierenden ergänzt werden.

Neben der Integration von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und spezifischen BNE-relevanten Inhalten sollten daher Veranstaltungen so gestaltet werden, dass die Bezüge zur Praxis unmittelbar deutlich werden. Darüber hinaus sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, sich eigener Haltungen und Vorerfahrungen bewusst zu werden. Dies gelingt zum Beispiel durch den sog. „pädagogischen Doppeldecker“ (Wahl, 2001). Dabei erproben die Studierenden die im Seminar vermittelten Lehrmethoden in gleicher Weise selbst, und erhalten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund der gelernten Ansätze zu reflektieren. Dieses Prinzip sollte im Lehrkonzept „BNE outdoor“ noch weitergeführt werden, indem die Studierenden im Seminar nicht nur damit experimentieren, wie didaktische Ansätze genutzt werden können, sondern im Rahmen einer gemeinsamen Exkursion auch ihr Wissen über nachhaltiges Handeln erproben und so selbst den Bogen vom Wissen über die Bewertung von Handlungsoptionen bis hin zum nachhaltigen Handeln schlagen konnten.



Abb. 2: Überblick über Aufbau und Inhalte des Lehrkonzepts „BNE outdoor“.

SWS = Semesterwochenstunden

## 2 DIE MODULKONZEPTION „BNE OUTDOOR“

In der Modulkonzeption „BNE outdoor“ sollten die Leitideen der BNE mit fachlichen und fachdidaktischen Inhalten des Sports verknüpft werden. Das Konzept wurde im Sommersemester 2018 bereits zum zweiten Mal umgesetzt. Um die Vernetzung von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Bereichen zu ermöglichen, wurden verschiedene Lehrformate miteinander kombiniert (Abbildung 2):

- ein „klassisches“ wöchentliches Seminar zu Grundlagen der BNE,
- eine Praxisveranstaltung zum Klettern mit vier Blockveranstaltungen à vier Stunden in der Kletterhalle, und
- eine 6-tägige Exkursion zum Felsklettern bei der die Inhalte aus dem Seminar und der Praxisveranstaltung verknüpft wurden.

Übergreifende Lernziele für alle drei Komponenten waren, dass die Studierenden (nicht) nachhaltiges Verhalten in Bezug zur Ausübung des Klettersports erkennen, ihr eigenes Handeln in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung beschreiben und bewerten und sich bei der Ausübung der Sportart umweltbewusst und sozial gerecht verhalten können. Auf einer Metaebene sollten die Studierenden diesen Lernprozess vor dem Hintergrund des Bildungskonzepts BNE erkennen und bewerten können. Die Lehrveranstaltungen wurden von der Erstautorin koordiniert und durchgeführt. Um dem

interdisziplinären Charakter der BNE Rechnung zu tragen, wurden im Seminar Gastdozentinnen aus den Fächern Biologie, Geografie und Erziehungswissenschaft eingeladen. In der Praxisveranstaltung wurde die Dozentin, die selbst über eine fachliche Ausbildung im Sportklettern verfügt, von zwei ausgebildeten Klettertrainern (Trainer C Sportklettern) des Deutschen Alpenvereins e.V. (DAV) unterstützt. Damit wurde nicht nur ein interdisziplinäres, sondern auch institutionsübergreifendes Bildungskonzept erarbeitet. Ziele und Inhalte des BNE-Seminars

Ziele des BNE-Seminars waren, grundlegendes Wissen über das Bildungskonzept BNE und wesentliche Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu erarbeiten. Im Seminar wurden zunächst grundlegende Begriffe der Nachhaltigkeitsthematik geklärt und bildungspolitische Grundlagen der BNE diskutiert. Daraufhin wurden konkrete Inhalte zu allgemeinen globalen Zusammenhängen und Umweltveränderungen als Effekte menschlichen Verhaltens thematisiert sowie spezifische in Zusammenhang mit der Ausübung der Sportart Klettern stehende Nachhaltigkeits-Themen. Anschließend wurde der Fokus auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen gelegt. So wurden verschiedene Kompetenzkonzepte und systemisches Denken als Lerngegenstand der BNE sowie Impulse aus der Bildungsforschung behandelt.

**Tab. 2:** Beispielhafte Übersicht über die Exkursionswoche. Je nach Wetter verschoben sich einzelne Inhalte. Die Abendrunde diente jeweils zum Tagesrückblick, zur Reflexion und zum Austausch über die Inhalte der Lerneinheiten und des Kletterns, sowie zur Besprechung des Folgetages.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Vormittag	Anreise (beginnt für die Rad-Gruppe bereits Samstag od. Sonntag) Zeltplatz beziehen Orientierung auf dem Zeltplatz	Einweisung Sicherheit am Fels, Notfallmanagement, Kletterführer-kunde, Partnercheck outdoor Klettern outdoor: Besonderheiten des Sicherns & Kletterns am Fels (aufgeteilt in drei Gruppen nach Kletterniveau)	Wechsel zu Vorstieg möglich für diejenigen die bisher nur im Toprope klettern	Workshops 1. Vorsteigen (A) 2. Projektieren (F) 3. Klettertechnik	Workshops 1. Abseilen 2. Projektieren (F) 3. Klettertechnik	Abreise
	<b>Mittagspause</b>					
Nachmittag	Selbstsicherungsschlinge anbringen und verwenden  Bodenübung (am Baum): Umlenkung, Fädeln und Abbauen  Gruppenvertrag: Aushandeln gemeinsamer Regeln	Natur- und Umweltschutz: Verhalten am Fels, Biodiversität  Vertiefung der Inhalte vom Vormittag	Mobilität: CO2-Fußabdruck der Exkursionsanreise, Probleme und Lösungsansätze von Mobilitätskonzepten  Klimawandel und Umweltpolitik, Planspiel zur UN-Klimakonferenz	konstruktiver Umgang mit Konflikten: „Fischerspiel“ zur Verdeutlichung internationaler Konflikte  Nachhaltige Ernährung: globale Probleme am Beispiel Fleischkonsum, Rollenspiel	Konsumverhalten: FairReisen –sozial gerecht, ökologisch verträglich und trotzdem wirtschaftlich?  Freies Klettern  Organisation Abreise	Materialrückgabe
	<b>Abendessen</b>					
Abend	Abendrunde	Abendrunde	Abendrunde	Abendrunde	Wochenrückblick/ Kursabschluss	

Anmerkung: A = Anfänger, F = Fortgeschrittene, Rot = Organisatorisches, Orange = Kletterinhalte in Anlehnung an Deutscher Alpenverein e.V. (2015), Blau = Lerneinheiten von den Studierenden vorbereitet und durchgeführt, Grün = Reflexionsphasen und Begleitung Gruppenspezifischer Prozesse.

### 2.1 Ziele und Inhalte des Praxiskurses Sportklettern

Ziel des Praxiskurses in der Kletterhalle war es, grundlegende Sicherungstechniken im Toprope und Vorstieg<sup>3</sup> zu erlernen. Inhaltlich orientierten sich die Trainer\*innen an der Broschüre Indoor-Klettern des DAV (Deutscher Alpenverein e.V., 2009). Die vier Blocktermine dienten dazu, den teilweise unterschiedlichen Kenntnisstand der Studierenden anzugleichen und die Studierenden in der Sportart kennenzulernen, um das Klettern am Fels optimal vorbereiten zu können.

### 2.2 Ziele und Inhalte der Exkursion zum Felsklettern

Die Exkursion bildete das Herzstück des Lehrkonzepts. Ziel war, dass die Studierenden in der Planung, Durchführung und Auswertung der Exkursion sowohl ihr Wissen über nachhaltiges Handeln als auch didaktische Methoden der BNE im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ erprobten und reflektierten, so dass die Wissensbestände auch langfristig nutzbar und handlungsrelevant werden. Bezogen auf das Klettern zielte die Exkursion auf verantwortungsbewusstes Handeln beim Sportklettern im Klettergarten ab. Unter dem Motto „draußen Klettern ist anders“ (Deutscher Alpenverein e.V., 2015) lernten die Studierenden, wie sie sich sicher und umweltbewusst im Klettergarten verhalten und dabei anspruchsvollere Sicherungssituationen erfolgreich meistern können.

Die Exkursion führte nach Baume-les-Dames in Frankreich, einem auch für Anfänger\*innen geeigneten Sportklettergebiet. Vor Ort bezog die Gruppe einen Campingplatz und verpflegte sich selbst. Während die fachliche Expertise für das Klettern bei den Trainer\*innen lag, übernahmen die Studierenden Verantwortung für die Logistik und die inhaltliche Gestaltung von Lerneinheiten zu spezifischen Nachhaltigkeitsthemen.

In Kleingruppen waren die Studierenden dafür verantwortlich, die Anreise, Verpflegung und Ausrüstung für die Gesamtgruppe zu organisieren und sich dabei am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren. So entschieden sich die Studierenden, mit Fahrrad und Zug zum Veranstaltungsort anzureisen (Entfernung ca. 170km), die Verpflegung vor Ort vegetarisch, biologisch, regional und saisonal zu gestalten und bemühten sich darum, Ausrüstung (für die Fahrradreise und für das Klettern) auszuleihen.

Ebenfalls in Kleingruppen gestalteten die Studierenden Lerneinheiten für ihre Kommiliton\*innen, in denen sie Themen wie Mobilität („Bergsport ist Motorsport“), Konsumverhalten („FairReisen“), Umwelt- und Naturschutz, konstruktiver Umgang mit Konflikten, nachhaltige Ernährung und Klimawandel aufbereiteten. Die Lerneinheiten fanden in der Nähe der Kletterfelsen oder auf dem Campingplatz statt und wurden methodisch kreativ, z.B. durch Rollenspiele, Gruppendiskussionen oder Rätsel umgesetzt. Tabelle 2 gibt einen exemplarischen Überblick über die Exkursionswoche.

<sup>3</sup> Klettern im Toprope bedeutet, dass das Seil an dem geklettert wird von oben kommt, d.h. am Ende der Route umgelenkt wird. Klettern im Vorstieg bedeutet, dass der Kletternde das Seil von unten mitführt und während des Kletterns in Zwischensicherungen (sog. Expressschlingen) einhängt.

### 2.3 Erwerb von Kernkompetenzen durch „BNE outdoor“

In Tabelle 1 ist beispielhaft dokumentiert, wie die Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber, 2016, S. 95) in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. Einzelne Beispiele sollen im Folgenden differenzierter dargestellt werden.

*Erkennen.* Die Teilkompetenz Informationsbeschaffung und –verarbeitung konnte vor allem in Bezug auf die Vorbereitung der Lerneinheiten vertieft werden. Jede Kleingruppe erhielt zu Beginn der Veranstaltung eine Themenbeschreibung für die jeweilige Lerneinheit und drei von der Seminarleitung ausgewählte Quellen mit der Aufforderung, sich zunächst einzulesen, für die Lerneinheit eine Themenfokussierung festzulegen und speziell dazu weitere Quellen selbst zu recherchieren. Die Studierenden bereiteten daraufhin die ausgewählten Inhalte für die Lerneinheit didaktisch auf.

*Bewerten.* Vor allem die Planung der Exkursion sowie die Plan- und Rollenspiele während der Exkursion trugen dazu bei, die Teilkompetenz Perspektivenwechsel und Empathie zu fördern. Für die Exkursionsplanung mussten die Studierenden in Kleingruppen verschiedene Meinungen und Informationen bewerten, um für die Exkursion Entscheidungen treffen zu können. Während der Exkursion waren sie z.B. im Rollenspiel zum Thema Ernährung gefordert, sich in die Rollen eines Kleinbauern in Südamerika, eines Greenpeace Aktivisten, einer Rentnerin oder einer Studentin aus Deutschland hineinzuversetzen. Basierend auf vorbereiteten Rollenbeschreibungen und Informationsmaterial argumentierten die Studierenden aus der jeweiligen Perspektive. Im Anschluss bewerteten sie die Relevanz des Gelernten für die Kaufentscheidungen, die während der Exkursion in Bezug auf die Verpflegung fielen sowie für ihren eigenen Ernährungs- und Konsumstil.

*Handeln.* Die gesamte Lehrveranstaltung zielte darauf ab, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel zu fördern. Diese Teilkompetenz wurde vor allem während vieler Diskussions- und Reflexionsrunden während der Exkursion, aber auch durch das Einnehmen der Metaperspektive im Seminar angesprochen. Die Studierenden organisierten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung die Exkursion und trafen eigenständig Entscheidungen. Sie waren offen dafür, im Selbstversuch die Anreise so ressourcenschonend (CO2-sparend) wie möglich zu gestalten. Die Anreise mit dem Fahrrad und Rückreise mit dem Zug wurde von den Studierenden schließlich nicht nur als Entbehrung (Verzicht auf ein Auto), sondern als Gewinn (Gruppe besser kennenlernen, Landschaft genießen, eine Herausforderung meistern) wahrgenommen.

## 2.4 „BNE outdoor“ aus Sicht der Studierenden

Die universitätsweite Lehrveranstaltungsevaluation wurde im Sommersemester 2017 auch in den Veranstaltungen für „BNE outdoor“ durchgeführt. Für die didaktische Konzeption besonders relevant ist, dass die Studierenden (N = 16) das Können und Wissen, das sie in „BNE outdoor“ erwarben, für ihr späteres Tätigkeitsfeld als relevant einschätzten (75% trifft voll zu, 25% trifft zu). Exemplarische Zitate aus den von Studierenden im Verlauf von „BNE outdoor“ 2018 angefertigten Portfolios (N = 17) zeigen, dass die von uns gesteckten Lernziele erreicht werden konnten und Kompetenzen in den Bereich erkennen, bewerten und handeln erworben wurden. In den Portfolios gingen die Studierenden selbst gewählten Fragestellungen aus dem recht weit abgesteckten Feld „BNE im Sport“ nach und beschrieben anhand von Leitfragen ihre Lernprozesse. Die Inhalte reichten dabei von spezifischen Nachhaltigkeitsthemen, die im Rahmen der Ausübung von Natursport relevant werden können aber auch in den Alltag hineinreichen (z.B. Mobilität, Konsumverhalten, Ernährung) bis hin zu metakognitiven Auseinandersetzungen mit der Didaktik von „BNE outdoor“: „*Welche Rahmenbedingungen unseres Seminars haben bei mir nachhaltige Denkprozesse ausgelöst und mich auch außerhalb des Seminars zu nachhaltigem Handeln animiert?*“ (PE8-10).

So bewerteten die Studierenden häufig Erfahrungen während der Exkursion als Schlüsselerlebnisse für die weitere Beschäftigung mit einem Thema: „*Vor allem aber, dass ich selbst beim Klettern in einer Felsspalte ein verlassenes Vogelnest gesehen habe, was mir sehr deutlich vor Augen geführt hat, dass ich in einen Lebensraum eindringe, der sonst unangetastet bleiben würde.*“ (FB7-9). Die Diskussionen während der Exkursion, die durch die von Studierenden gestalteten Lerneinheiten angeregt wurden, resultierten häufig im Hinterfragen bis hin zur Veränderung eigener Verhaltensweisen im Alltag: „*Nachdem wir aus Bame-les-Dames wiedergekommen sind [...] haben sich eine Hand voll Interessierte gefunden, sich verabredet und bei Freunden fehlendes Klettermaterial organisiert. Wir sind mit dem Fahrrad und Satteltaschen etwa 20 km gefahren, um klettern zu gehen. Dabei freut mich so sehr zu sehen, wie wir unser erlerntes Wissen über Nachhaltigkeit aus BNE und durch die Anreise der Exkursion anwenden und umsetzen konnten. Nie stand zur Debatte, mit dem Auto dorthin zu fahren.*“ (SP70-76).

Aber auch in Bezug auf die Umsetzung von BNE im späteren Lehralltag konnte die Lehrveranstaltung Anregungen geben: „*Während des Seminars „BNE - Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport“ bin ich mir dann aber noch einer andere Möglichkeit bewusst geworden, die für mich wohl letztendlich die effektivste Methode darstellt, positiven Einfluss auf unsere Gesellschaft auszuüben. Als angehender Lehrer in den Fächern Sport und Biologie habe ich die Möglichkeit, Wissen zu Themen der Nachhaltigkeit zu vermitteln, die Schüler zu kritischem Denken und Eigenverantwortlichkeit anzuregen und somit als eine Art „Multiplikator“ für Nachhaltiges Denken zu wirken.*“ (FZ 10-15)

## 3 FAZIT

Die Modulkonzeption „BNE outdoor – Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Natursport“ stellte sich der Herausforderung, Lehramtsstudierenden die komplexen Themen der nachhaltigen Entwicklung im Bereich des Natursports in einer Weise nahezubringen, dass verschiedene Wissensbestände miteinander vernetzt und unmittelbar in die Praxis übertragen werden können, sowohl im Bereich des Handelns als Lehrkraft, als auch im Bereich des nachhaltigen Handelns selbst. Dazu wurden die beiden Veranstaltungen zu Grundlagen der BNE und zum Sportklettern miteinander gekoppelt und mit einer Exkursion verbunden. Den Studierenden wurde so ermöglicht, ihr eigenes Handeln im Natursport in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu reflektieren und zu verändern, und gleichzeitig am praktischen Beispiel zu erfahren, wie BNE im Schulsport umgesetzt werden kann.

Wir sind davon überzeugt, dass vor allem die Verknüpfung der im Seminar erarbeiteten theoretischen Inhalte mit der Praxis des Sportkletterns im Rahmen der Exkursion für die Studierenden einen besonderen Mehrwert bot. Im Rahmen des Seminars konnte die Exkursion sowohl inhaltlich (Nachhaltigkeitsthemen) als auch methodisch bzw. didaktisch (Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen) vorbereitet und nachbesprochen werden.

BNE soll auf allen Bildungsebenen und in allen Fächern verankert werden (BMBF, 2017). Diesem Anspruch wird das Lehrkonzept in zweierlei Hinsicht gerecht. So wurde ein interdisziplinär ausgerichtetes Lehrkonzept implementiert, um Studierende für Nachhaltigkeitsthemen zu sensibilisieren. Gleichzeitig trug das Lehrkonzept dazu bei, Multiplikator\*innen zu schulen, die zukünftig die Themen in andere Lehr-Lern-Kontexte auf anderen Bildungsebenen einbringen können. Die Form der Exkursion (Projektcharakter) bietet die Möglichkeit, Lernenden Verantwortung zu übertragen, Entscheidungssituationen in für sie relevanten Kontexten herbeizuführen und dabei weitere Nachhaltigkeitsthemen wie Konsumverhalten, Mobilität, Ernährung oder einen konstruktiven Umgang mit Konflikten aufzugreifen. So können schließlich die Handlungsbereiche der nachhaltigen Entwicklung Ökologie, Soziales, Ökonomie und Politik adressiert werden, was hier mit einem Schwerpunkt auf ökologischen Fragestellungen im Rahmen der Ausübung einer Natursportart beispielhaft gezeigt wurde.

### Danksagung

Das Projekt „BNE outdoor“ wurde im Rahmen des Projektwettbewerbs „innovatives Studium“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg gefördert. Wir möchten dem Studierendenrat für diese Förderung danken.

## 4 LITERATURVERZEICHNIS

- Bartelt, D.D. (2016). Nach der WM ist vor Olympia. (Sport-)Großereignisse in Brasilien zwischen Stadtplanung, Spekulation und dem Recht auf Stadt. In C.Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.), *Die Zwischengesellschaft. Aufbrüche zwischen Tradition und Moderne?* (Die Reihe „Kulturwissenschaft interdisziplinär“, Band 10, S. 231–262). Baden-Baden: Nomos.
- BMBF. (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.* [Elektr. Version] URL: [https://www.bmbf.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%c3%bc\\_r\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%c3%bc_r_nachhaltige_Entwicklung.pdf)
- BMUB. (2017). *Sport 2020 – Impulsgeber für eine nachhaltige Gesellschaft.* Zugriff am 01. November 2018 unter [http://www.bmub.bund.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Tourismus\\_Sport/sport\\_2020\\_positionspapier\\_bf.pdf](http://www.bmub.bund.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Tourismus_Sport/sport_2020_positionspapier_bf.pdf).
- Brock, A. (2017). *Executive summary. Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (Wissenschaftliche Beratung Weltaktionsprogramm BNE). [Elektr. Version] URL: [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/Executive-Summaries/WAP\\_BNE\\_executive\\_summary\\_schule.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/Executive-Summaries/WAP_BNE_executive_summary_schule.pdf)
- Caduff, A. (2006). *Sporttourismus und nachhaltige Entwicklung in Fremdenverkehrsregionen. Eine tourismusgeographische Raumanalyse - dargestellt anhand von Fallbeispielen in Süd- und Südostasien.* Dissertation. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57 (3), 300–314.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. *UNESCO-Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Zugriff am 10. März 2017 unter <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>.
- Deutscher Alpenverein e.V. (DAV). (2009). *Indoor-Klettern. Sicher Topropeklettern und Vorsteigen mit den DAV-Kletterscheinen.* München: BLV Buchverlag.
- Deutscher Alpenverein e.V. (DAV). (2015). *Outdoor-Klettern Basics. Sicher und umweltbewusst im Klettergarten.* München: BLV Buchverlag.
- Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (2017). *Executive summary. Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Hochschule* (Wissenschaftliche Beratung Weltaktionsprogramm BNE). [Elektr. Version] URL: [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/Executive-Summaries/WAP\\_BNE\\_executive\\_summary\\_hochschule.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/Executive-Summaries/WAP_BNE_executive_summary_hochschule.pdf)
- Gieß-Stüber, P. & Thiel, A. (2016). Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung. Sekundarstufe I. In KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 357–378). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gräsel, C. (1999). Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln-oder: Warum Umweltwissen träge ist. *Unterrichtswissenschaft*, 27, 196–212.
- Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft.* Greven: Eggenkamp Verlag.
- KMK & BMZ (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* New York: Routledge.
- Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (2), 299–316.
- Schreiber, J.-R. (2016). Kompetenzen, Themen Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (84–110). Berlin: Cornelsen Verlag.
- von Seggern, J. (2018). *Executive summary. Die Steuerung und Diffusion von BNE im Bildungsbereich Schule wirkungsvoll stärken* (Wissenschaftliche Beratung Weltaktionsprogramm BNE). [Elektr. Version] URL: [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/Experteninterviews\\_Executive\\_Summaries\\_Schule.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/Experteninterviews_Executive_Summaries_Schule.pdf)
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wissenschaftsrat. (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier.* [Elektr. Version] URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html>

# Einstellungsveränderungen von BA-Sportlehramtsstudierenden im Kontext eines Professionalisierungsangebots für den sprachbildenden Sportunterricht

Mirko Krüger, Jana Kaulvers

## Erstautor (Korrespondierender Autor):

Dr. Mirko Krüger  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Sport- und  
Bewegungswissenschaften  
Gladbecker Str. 182  
45141 Essen  
E-Mail: mirko.krueger@uni-due.de

## Co-Autorin:

Jana Kaulvers  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Deutsch als  
Zweit- und Fremdsprache,  
Projekt ProDaZ-Deutsch als  
Zweitsprache in allen Fächern

## Schlüsselwörter:

Einstellungen, Professionalisierung,  
Sprachbildung, Sportunterricht,  
Intervention, Lehrangebot

## Keywords

professional development - linguistically  
responsive teaching - attitudes - preservice  
teachers - physical education teacher  
education - intervention

## Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Krüger, M., Kaulvers, J. (2019):  
Einstellungsveränderungen von BA-  
Sportlehramtsstudierenden im Kontext  
eines Professionalisierungsangebots für  
den sprachbildenden Sportunterricht.  
*Zeitschrift für Studium und Lehre in der  
Sportwissenschaft*, 1 (3), 14-25.  
DOI: 10.25847/zsls.2018.008

## ZUSAMMENFASSUNG

**Hintergrund:** Aufgrund der Zunahme sprachlicher Vielfalt und ihrer Relevanz für fachliche Erziehungs- und Bildungsprozesse sind die Schulen dazu angehalten, den Erwerb fach- bzw. bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Schulformen, Schulstufen und Fächer zu verstehen und zu organisieren. Dies erfordert auch eine angemessene Vorbereitung (angehender) Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung für Vielfalt. Bisherige Forschung deutet darauf hin, dass es Sportlehrkräfte herausfordert, sprachliches und fachliches Lernen auszubalancieren. Als eine Ursache werden in der Literatur die mangelnde Vorbereitung im Studium beziehungsweise das Fehlen fachspezifischer Lernangebote zur Sprachbildung im Sportunterricht benannt. Somit stellt sich die Frage, wie ein neu konzipiertes Lehr-Lern-Angebot zum sprachbildenden Sportunterricht zur Professionalisierung von Sportlehramtsstudierenden beiträgt.

**Methode:** Vor diesem Hintergrund nahmen 36 Sportstudierende des Studiengangs Bachelor of Arts der Universität Duisburg-Essen an einer quasi-experimentellen Studie (pre-post-Design) teil. Zwei Teilstichproben ( $n_{IG1}=10$  und  $n_{IG2}=15$ ) fungierten als Interventionsgruppen und erhielten im Rahmen eines verpflichtend zu belegenden Moduls ein einsemestriges Angebot zur Sprachbildung im Sportunterricht. Dieses Seminar umfasste 15 Veranstaltungen à 90 Minuten. Die Kontrollgruppe ( $n_{KG}=11$ ) belegte im selben Modul eine einsemestrigere Veranstaltung mit anderen Inhalten. Zur Überprüfung der Interventionseffekte kam ein validiertes Instrument zur Erfassung von Einstellungen zur Sprachbildung im Sportunterricht zum Einsatz.

**Ergebnisse:** Eine multivariate Varianzanalyse (GLM) mit Messzeitwiederholung belegt den angenommenen Interventionseffekt (Pillai  $F(22,42) = 2.76, p = .002, \eta^2p = .59$ ). Univariate Varianzanalysen und post hoc-Tests (Bonferroni) weisen diesen Effekt für die Einstellungsfaktoren Förderung des Fachwortschatzes, Nutzung des Scaffoldings, sprachensible Unterrichtsplanung und Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens aus. **Schlussfolgerung:** Durch diese explorative Studie liegen erstmalig datengestützte Hinweise zur Wirksamkeit eines Angebots zur Professionalisierung von Sportlehramtsstudierenden für einen sprachbildenden Sportunterricht insbesondere bei explizit thematisierten Inhalten vor.

**professional development - linguistically responsive teaching – attitudes - preservice teachers - physical education teacher education - intervention**

**Abstract:** Preservice teacher training programs for linguistically and culturally responsive Physical Education Teacher Education (PETE) are still in the early stages of development. No evidence is known, so far. The study examined the effects of an intervention within the context of a PETE program on attitudes towards linguistically responsive teaching (LCD). The study used a quasi-experiment with two intervention

groups (IG1 and IG2) and one control group (CG). Thirty-six students were included (age:  $22.55 \pm 3.96$  years), with 10 assigned for the IG1, 15 assigned for the IG2 and 11 for the CG. IG1 and IG2 participated in a excursions (duration: 15 lessons 90 min each) based on attitudes changing strategies. All groups were pre-and post-tested in attitudes towards LCD. The control group did not receive any treatment. After the intervention, significant improvements were found in the IG1 and IG2 on several attitudes towards LCD (Pillai  $F(22,42) = 2.76, p = .002, \eta^2p = 0.59$ ) using repeated-measures multivariate analysis of variance. This study provides the first evidence from a quasi-experiment on increasing an important PETE aspect related to LCD. The program may be improved and further analyzed to install a method to achieve one important educational goal within ordinary PETE programs in Germany and to contribute to the professional development of the preservice teachers in planning, executing and evaluating their lessons regarding LCD.

## 1 EINLEITUNG

Aufgrund der Zunahme sprachlicher Vielfalt und ihrer Relevanz für fachliche Erziehungs- und Bildungsprozesse fordert die Kultusministerkonferenz (KMK) die Schulen seit über 20 Jahren dazu auf, den Erwerb fach- bzw. bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Schulformen, Schulstufen und Fächer zu verstehen und zu organisieren (KMK, 1996). Dies erfordert auch eine angemessene Vorbereitung (angehender) Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung für Vielfalt (Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011; KMK, 2015).

Mehrere Autoren diskutieren in diesem Zusammenhang die Relevanz der (fach-)sprachlichen Lernausgangslage der Schüler\*innen im Sportunterricht (u.a. Arzberger & Erhorn, 2013; Krüger & Gebken, 2017; Krüger, 2018a). In diesem gilt der Erwerb einer „reflektierten Handlungsfähigkeit“ aller Schüler\*innen (Schierz & Thiele, 2013; Ehni, 2004) als eine diskursbestimmende Zieldimension. Sie umfasst die Anbahnung von Kompetenzen der individuellen *reflexiven* Auseinandersetzung mit sportbezogenen Welt- und Selbstsichten mit fachsprachlichen Elementen. Reflexives und fachsprachlich orientiertes Sprechen zählt demnach explizit zu den Konstitutionsmerkmalen eines mehrperspektivischen, erziehenden sowie auf Verständigung und Partizipation ausgelegten Sportunterrichts.<sup>1</sup> Erhorn (2014) arbeitet aus videobasiertem Datenmaterial heraus, dass bereits im Grundschulunterricht diverse Sprechhandlungen von den Lernenden in Sitzkreisgesprächen gefordert werden und zugleich eben diese ein sprachförderliches Potenzial aufweisen. Sprache im Sportunterricht besitzt dabei mehrere Funktionen: Sie ist Kommunikationsmittel (z.B. bei Beschreibungen oder Beurteilung von Bewegungen), Werkzeug zum Erschließen von Wissen (z.B. das Regelwerk bestimmter Sportarten betreffend) sowie Lerngegenstand (z.B. mit Blick auf den Fachwortschatz). Krüger (2018a) stellt zudem heraus, dass der Sportunterricht durch bestimmte sprachliche Mittel gekennzeichnet ist, die über die Fachsprache in den anderen Fächern hinausgehen und – auf schulischem Niveau – zu einer „Fachsprache des Sports“ führen. Sie kann, wie Chander-Olcott (2017) in einer Studie herausstellt, für die erfolgreiche Partizipation am Sportunterricht bedeutsam sein.

<sup>1</sup> Dies zeigt sich unter anderem in den in Nordrhein-Westfalen aktuell gültigen Rahmenvorgaben für den Schulsport (MSW NRW, 2014).

In dieser Argumentationslinie weist die neue Generation der Bildungspläne für das Fach Sport neben dem Erwerb motorischer Kompetenzen auch den Erwerb von Reflexions- und Urteilskompetenz als zentrales Bildungsziel für die Lernenden aus, in welcher sich besonders deutlich Fachsprachlichkeit in Beurteilungs- und Reflexionsleistungen abbildet. Im Rekurs auf den exemplarisch herausgegriffenen Kernlehrplan Sport NRW für die Schulform Gesamtschule (Sek. I) umfasst sie

„die kritische Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten fachlichen und methodischen Hintergrundwissen und der erlebten sportlichen Wirklichkeit, indem das selbstständige, auf Kriterien gestützte begründete Beurteilen im Mittelpunkt steht. Dies führt zu einem Abwägungsprozess und einem reflektierten Umgang im sozialen Miteinander und in eigenen sportpraktischen Situationen. Argumentativ schlüssiges Abwägen und Beurteilen im Fach Sport stützt sich damit sowohl auf sportpraktische Erfahrungen als auch auf fachliche und methodische Kenntnisse. Das Einordnen von Lernerfahrungen im Zusammenhang mit verschiedenen Sinnrichtungen und Motiven befähigt zum reflektierten eigenen sportlichen Handeln und hilft bei der kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ausprägungen der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (MSW NRW, 2012, S. 15).

Gleichwohl ist derzeit eher davon auszugehen, dass fachsprachliches und reflexives Lernen in der Schulsportwirklichkeit eher randständig vorzufinden ist (z.B. Serwe-Pandick, 2016). Dahingehend sollte nach Schierz und Miethling (2017) insbesondere mit dem Ziel der Gleichstellung des Sportunterrichts mit anderen allgemeinbildenden Fächern ein Umdenken im Fach stattfinden. Sportunterricht muss über Sozialisation zum Sporttreiben hinausgehen und wie andere Fächer seine spezifischen Reflexions-, Deutungs- und Handlungsmuster herausarbeiten und fokussieren. Insofern kann die Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung im Sportunterricht nicht umgangen werden. Dabei impliziert diese Vorstellung keine Vorrangstellung gegenüber anderen Themen wie z.B. der Gesundheitsförderung oder Digitalisierung. Vielmehr geht es darum, Sportlehrkräfte für eine adäquate Umgangsweise mit einer dem Sportunterricht inhärenten Thematik zu sensibilisieren, die sich auch als partizipatorisch relevant erweist (Chander-Olcott, 2017) und in der Ausbildung angehender Sportlehrkräfte bislang nur marginal Raum erhält (Krüger & Gebken, 2017). Krüger und Süßenbach (2018) leiten vor diesem Hintergrund Handlungskonsequenzen für Professionalisierungskontexte in der Sportlehrkräfteausbildung ab. Sie plädieren für fachspezifische, handlungsorientierte und authentische Lernsettings.

Denn gemäß den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung sollen Sportlehrkräfte über ein handlungsorientiertes Fachwissen „zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen auch in heterogenen und inklusiven Lerngruppen“ und über Fähigkeiten verfügen, die „ein selbstbewusstes und sozial orientiertes Handeln in Bewegung, Spiel und Sport [...] fördern, insbesondere durch Anregung von Selbständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion und Teamarbeit sowie zur Kommunikation und Verständigung bei den Schülerinnen und Schülern“ (KMK, 2008, S. 61).

Ob und wie erfolgreich angehende Sportlehrkräfte dahingehend ausgebildet werden, ist derzeit unklar. Denn in der nationalen und

internationalen Sportlehrerforschung liegen insgesamt nur wenige sowie parzellierte Erkenntnisse über relevante professionsbezogene Aspekte vor (Schierz & Miethling, 2017). So herrscht bislang auch ein Mangel an Erkenntnissen und Angeboten zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Themenfeld Sprachbildung im Sportunterricht (Culp & Chepyator-Thomson, 2011; Krüger & Gebken, 2017; Süßenbach & Krüger, 2018). Dabei zeigt eine qualitative Untersuchung zur Verwendung des CLIL-Ansatzes<sup>2</sup> im Sportunterricht in der Republik Irland auf, dass das spontane unterrichtliche Ausbalancieren des sprachlichen und fachlichen Lernens im Sportunterricht von den unterrichtenden Lehrkräften als eine zentrale Herausforderung des fach- und sprachintegrierten Unterrichts wahrgenommen wird (Ceallaigh, Mhurchu & Chroinin, 2017). Eine mangelnde Vorbereitung im Studium auf die Verzahnung von sprachlichen Anforderungen und fachlichen Inhalten rückt als eine potenzielle Ursache in den Fokus (Becker-Mrotzek, Hentschel & Hippmann, 2012).

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern ein Lehr-Lern-Angebot für einen sprachbildenden Sportunterricht zur Professionalisierung von BA-Sportlehramtsstudierenden beitragen kann.<sup>3</sup> Dabei soll in dieser Studie der Fokus auf der Analyse von Einstellungen liegen, aus denen der Grad der Sensibilisierung für das Themenfeld Sprachbildung im Sportunterricht abgeleitet wird. Denn Sportlehrkräfte benötigen multiple Kompetenzen, um bei der Initiierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen die individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen zu können. Diese umfassen unter Bezugnahme auf aktuelle bildungswissenschaftliche Modellierungen (v.a. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Rutsch, Rehm, Vogel, Seidenfuß & Dörfler, 2018) und daran ausgerichtete sportpädagogische Konzepte zum kompetenten, professionellen Handeln im Sportunterricht (u. a. Heemsoth, 2016; Friedrich, Gräfe, Pögl & Scheid, 2017) neben dem professionellen Wissen, den selbstregulativen Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen auch die Einstellungen resp. Haltungen der Sportlehrkräfte. Letztere werden aktuell v. a. im Zusammenhang mit der schulischen Inklusion adressiert und empirisch betrachtet (Meier, Ruin & Leineweber, 2017; Rischke, Heim & Gröben, 2017). Unter Bezugnahme auf etablierte Modelle der sozialpsychologischen Einstellungsforschung (Ajzen, 1985, 1987, 1991; Ajzen & Fishbein, 1980), Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten (u.a. Krauss, 1995; Holbrook et al., 2005) und Annahmen über den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungen in der sportpädagogischen Literatur (u.a. Meier et al., 2017) ist anzunehmen, dass sich Einstellungen zur Sprachbildung im Sportunterricht auf das Verhalten der Sportlehramtsstudierenden (z.B. mit Blick auf die aktive Auseinandersetzung mit der Thematik oder eine sprachbildende Unterrichtsgestaltung) vor, während und nach dem Studium auswirken können.

Dabei fällt auf, dass in der Forschungsliteratur Begriffe wie Ein-

<sup>2</sup> Beim Konzept des Content and Language Integrated Learning (CLIL) wird das Ziel eines integrierten Sprach- und Fachlernens verfolgt. In der Republik Irland wurde bspw. neben der Schulsprache Englisch auch die irische Sprache in den Unterrichtsfokus gerückt.

<sup>3</sup> Dabei wird sich im Rekurs auf Krüger und Süßenbach (2018) bewusst für ein fachspezifisches Seminar mit authentischen Inhalten und Methoden des Fachunterrichts entschieden, zumal dies im wissenschaftlichen Diskurs im Vergleich zu allgemeinen Konzepten als lernförderlicher erachtet wird (Thürmann, Krabbe, Platz & Schumacher, 2017).

stellungen, subjektive Theorien, Haltungen bzw. Überzeugungen uneinheitlich verwendet werden (weiterführend u. a. Meier et al., 2017). Um für die eigenen Forschungsbemühungen konzeptuelle Klarheit herzustellen, wird in diesem Beitrag auf die jahrzehntelange sozialpsychologische Forschungstradition rekurriert, die für die Konzeptualisierung und Analyse von Einstellungen und deren Veränderungen im Themenfeld der Sprachbildung im Sportunterricht nutzbar gemacht werden kann. In Anlehnung an Eagly und Chaiken (1993) werden unter Einstellungen die Bewertungen eines bestimmten Einstellungsobjektes (z.B. abstrakte Begriffe, konkrete Dinge; hier: Einstellungen zum Themenfeld Sprachbildung im Sportunterricht) auf einem Bewertungskontinuum, das sich zwischen einem negativen und einem positiven Pol erstreckt (z.B. Ablehnung – Zustimmung), durch ein Individuum verstanden. Sie werden mit validierten Instrumenten erfasst (siehe Kap. 2.3). In den Interventionsgruppen der Untersuchung kommen dabei die beiden theoretisch und empirisch fundierten Strategien zur Einstellungsveränderung durch ‚direkte‘ und ‚sozial vermittelte‘ Erfahrungen zum Tragen (siehe Kap. 2.2).

Vor dem Hintergrund der mangelnden Erkenntnisse zur Sensibilisierung in Professionalisierungskontexten zum Themenfeld ‚Sprachbildender Sportunterricht‘ werden die folgenden sachlogisch bzw. theoretisch begründeten Hypothesen formuliert:

Aufgrund paralleler Professionalisierungsangebote im s.g. DaZ-Modul44 der Universität Duisburg-Essen sind in allen Gruppen für die verwendeten Einstellungsskalen zum zweiten Messzeitpunkt (t2) positivere Einstellungswerte anzunehmen.

**1. Hypothese:** Alle drei Gruppen werden zu t2 positivere Einstellungswerte aufweisen (Haupteffekt: Zeit).

Aufgrund der in der Intervention ermöglichten direkten und sozial vermittelten Erfahrungen zur Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht weisen die Studierenden der beiden Interventionsgruppen im Vergleich zu Studierenden der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt positivere Einstellungswerte auf.

**2. Hypothese:** Die beiden Interventionsgruppen werden signifikant höhere Einstellungswerte zu t2 aufweisen (Interaktionseffekt: Gruppe x Zeit).

## 2 METHODEN

### 2.1 Design

Drei Teilstichproben von Sportlehramtsstudierenden (Interventionsgruppe 1=IG1, Interventionsgruppe 2=IG2 und Kontrollgruppe=KG) des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen nahmen an einer quasi-experimentellen Lehrintervention im pre-post-Design teil. Die Intervention erfolgte im Rahmen des Bachelor of Arts (BA)-Studiums während des

<sup>4</sup> Das s.g. DaZ-Modul ist in NRW ein Pflichtmodul mit 6 CP für die Studierenden aller Lehramtsstudiengänge im Bachelor. Laut dem Modulhandbuch der Universität Duisburg-Essen ist eine Teilnahme an dem aus einer Vorlesung und einer Übung bestehenden Modul für Studierende mit der Lehramtsoption Gy/Ge und BK im 3. FS empfohlen.

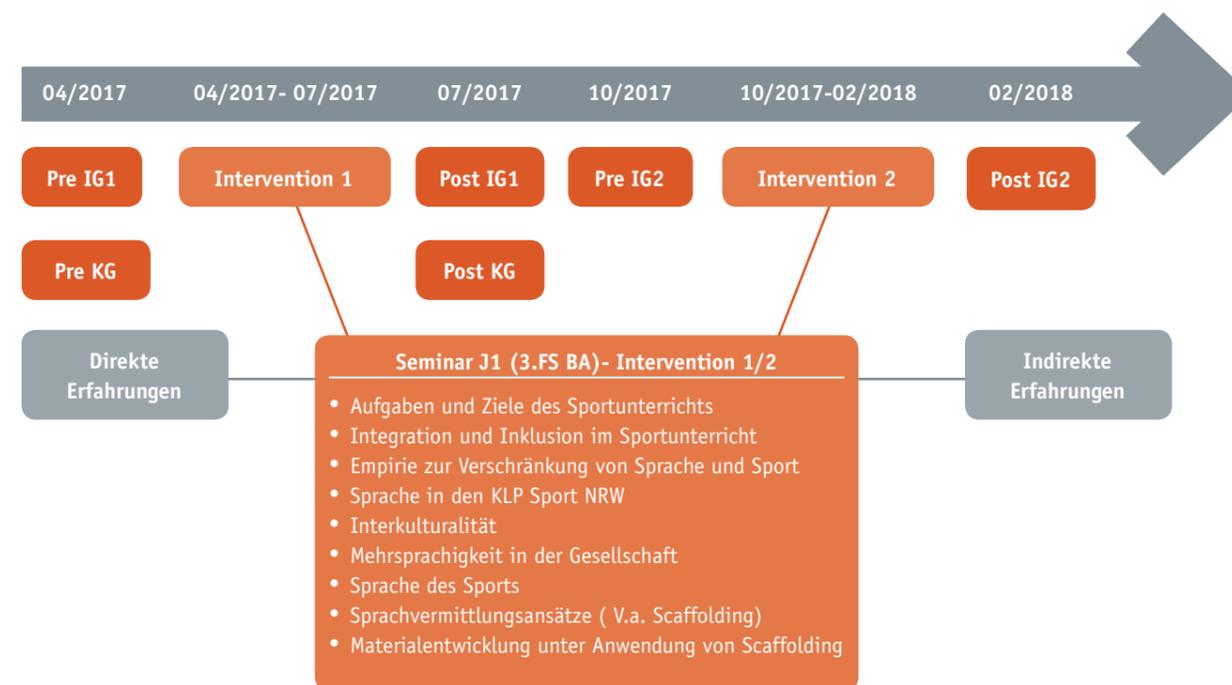


Abb. 1. : Design der Intervention

Sommersemesters 2017 ( $n_{IG1}=10$  und  $n_{KG}=11$ ) bzw. während des Wintersemesters 2017/18 ( $n_{IG2}=15$ ) und umfasste jeweils 15 Veranstaltungen à 90 Minuten (siehe Abb. 1) im Rahmen von interdisziplinären Kooperationsveranstaltungen mit dem Modellprojekt ProDaZ.<sup>5</sup> Die zweite IG konnte aus studienorganisatorischen Gründen nicht zeitgleich implementiert werden. Die zeitliche Gewichtung in der Beschäftigung mit den beiden Themen Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Sportunterricht divergierte zwischen IG1 und IG2 leicht (siehe auch weiterführend Kap. 2.3). Alle anderen Seminarsitzungen wurden in beiden Interventionsgruppen zur Konstanzhaltung der Bedingungen identisch implementiert.

Die Zuteilung der Probanden zu einer der drei Gruppen erfolgte durch die Anwahl der Studierenden zu Semesterbeginn über das Vorlesungsverzeichnis der Universität Duisburg-Essen (LSF), wobei bei der Bekanntgabe des Lehrangebots im LSF nicht auf die spezifischen Inhalte zur Sprachbildung im Sportunterricht und die damit verbundene Lehrintervention verwiesen wurde. Im Pre- und Posttest wurden neben der Abfrage diverser Hintergrundvariablen die Einstellungen der BA-Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht erfasst.

### 2.2 Stichprobe

Die ursprüngliche Stichprobe bestand aus 55 BA-Sportlehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen. 19 Studierende wurden aus den Analysen zur Intervention ausgeschlossen, da sie im Semesterverlauf das Seminar gewechselt oder beim Pre- bzw. beim Posttest gefehlt haben. Für die Berechnungen wurden 36 Studie-

<sup>5</sup> ProDaZ ist ein von der Stiftung MERCATOR seit 2010 gefördertes Modellprojekt an der Universität Duisburg-Essen, in welchem Erkenntnisse zur Professionalisierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen einer breitgefächerten wissenschaftlichen Erforschung unterrichtlichen Geschehens und einer darauf basierenden sprachlich-reflexiven Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften der verschiedenen Fächer in allen drei Phasen der Lehrerbildung entstehen.

rende berücksichtigt (23 männlich und 13 weiblich). Sie waren zwischen 19 und 42 Jahre alt ( $M = 22.55$ ,  $SD = 3.96$ ) und befanden sich zwischen dem 1. und 12. Fachsemester des Faches Sport ( $M = 3.77$ ,  $SD = 1.98$ ) der Lehramtsoptionen Hauptschule/Realschule/Gesamtschule (HRGe), Gymnasium/Gesamtschule (GyGe) oder Berufskolleg (BK). Alle Studierenden waren zum Zeitpunkt der Belegung des Seminars regulär eingeschrieben und mussten im Rahmen ihres Studiums das J-Modul „Inszenierung von Bewegung/Sport im Spiegel gesellschaftlicher Transformationsprozesse“ sowie das darin verortete J1-Seminar „Bildung und Erziehung“ belegen. Sie können im Blick auf ihre Motivation als repräsentativ für die Sportlehramtsstudierenden am Hochschulstandort zu diesem Ausbildungsstand (v.a. 3. bis 5. Studiensemester) erachtet werden.

Die Verteilung des Geschlechts variierte zwischen den drei Gruppen (weibliche Studierende: IG1 = vier (40%), IG2 = zwei (13.3%), KG = sieben (63.6%);  $\chi^2(2) = 7.05$ ,  $p = .02$ , Cramers  $V = .44$ ). Im Blick auf den Migrationshintergrund (Studierende mit Migrationshintergrund: IG1 = 2 (20%), IG2 = 0 (0%), KG = 1 (9.1%);  $\chi^2(2) = 3.15$ ,  $p = .20$ ) sowie die studierte Schulform (GyGe/BK<sup>6</sup>: IG1 = 9 (90%), IG2 = 13 (86,7%), KG = 10 (90,9%);  $\chi^2(2) = 0.13$ ,  $p = .93$ ) unterschieden sich die Teilstichproben nicht. In allen drei Gruppen ist der Anteil an Studierenden mit einem zweiten, sprachlichen Studienfach (z.B. Deutsch, Englisch) ähnlich (IG1 = 4 (40%), IG2 = 4 (26,6%), KG = 5 (45,4%);  $\chi^2(2) = 1.06$ ,  $p = .58$ ). 9 Studierende der IG1 (90%), 8 Studierende der IG2 (53,3%) und 6 Studierende der KG (54,5%) haben sich bereits mit Sprachförderung/-bildung beschäftigt. Der Anteil an Studierenden mit Vorkenntnissen im Bereich Sprachförderung/-bildung fällt zwischen den drei Gruppen nicht signifikant aus ( $\chi^2(2) = 4.09$ ,  $p = .12$ ). Hinsichtlich des Anteils besuchter Sitzungen gaben die Studierenden der IG1 74% und die der IG 80% im Posttest an. Die Besuchsquote in der KG wurde nicht erfasst. Insgesamt ähneln sich die drei Stichproben in Bezug auf die Mehrheit der betrachteten Hintergrundmerkmale. Die Be-

<sup>6</sup> Für diese Berechnung wurden die Studierenden der Schulformen GyGe und BK zusammengefasst.

Tab. 1: Ablauf und Inhalte der Intervention

SITZUNG	INHALTE
1.	<b>Organisation (-)</b> Kennenlernen, Inhalte und Ziele im Überblick Eingangsbefragung (Pre-Test)
2.	<b>Aufgaben und Ziele des Schulsports (inE)</b> Erziehender Sportunterricht und Doppelauftrag des Schulsports Mehrperspektivität und pädagogische Perspektiven
3.	<b>Integration und Inklusion im Schulsport (inE)</b> Klärung der Konzepte Integration und Inklusion, Merkmale guten inklusiven Sportunterrichts TREE-Modell als ein inklusiver und sprachbildender Vermittlungsansatz
4./5.	<b>Empirie zu Sprache und Sport: Teil I und II (inE/dE)</b> Forschungsfeld Bewegtes Lernen Forschungsfeld Lehrersprache und Kommunikation im Sportunterricht Forschungsfeld Einfluss körperlicher Aktivität auf sprachliches Lernen  <i>Methodik: Zu den drei Forschungsfeldern werden Grundlagentexte (indirekte Erfahrung) von den Studierenden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit nach dem Prinzip des kooperativen Lernens erschlossen (Think-Pair-Share). Zur Erleichterung des fachlichen Lernens wird den Lerngruppen ein Glossar mit Fachbegriffen zur Erläuterung ggf. unbekannter Begriffe (z.B. Längsschnittstudie) zur Verfügung gestellt (direkte Erfahrung). Zwischendurch leiten die Dozierenden die Studierenden zu bewegten Pausen und Dual-Task-Aufgaben an, um einen Teil der Lerninhalte praktisch zu erfahren und die Konzentration zu fördern (direkte Erfahrung). Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf einem Poster für alle Teilnehmenden gesichert.</i>
6./7.	<b>Sprachbildung in den Sportlehrplänen: Teil I und II (inE/dE)</b> Sprachliche Teilkompetenzen, KMK-Standards zur Durchgängigen Sprachbildung Systematik der Sport-Kernlehrpläne in NRW und Analyse des sprachförderlichen Potenzials
8./9.	<b>Interkulturalität und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Sportunterricht: Teil I und II (inE/dE)</b> Interkulturalität: Sensibilisierung und Konzepte, Förderung des interkulturellen Lernens im Sportunterricht Mehrsprachigkeit: Sensibilisierung und Konzepte, Forschung zu Mehrsprachigkeit und Zuwanderung, Förderung von Mehrsprachigkeit im Sportunterricht
10./11.	<b>Sprache des Sports: Teil I und II (dE)</b> Fachsprache im Sportunterricht (Charakteristika) Darstellungsformen im Sportunterricht, Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit Analyse von Sprachbarrieren in veröffentlichten Materialien für den Sportunterricht
12.	<b>Sprachunterstützende Lernangebote mit Bewegung, Spiel und Sport (inE/dE)</b> Makro- und Mikromethodik des fachlichen und sprachlichen Lernens (Grundlagen) Scaffolding (Fachliche und sprachliche Analyse der Lernausgangslage) Der Leisen-Methoden-Koffer für sprachsensiblen Fachunterricht
13./14.	<b>Materialentwicklung zur Sprachbildung mit Bewegung, Spiel und Sport (dE)</b> Mit dem Fokus auf Bewegtes Lernen, Förderung des interkulturellen Lernens, Nutzung des Scaffoldings und curricularer Verortung der Materialien  <i>Methodik: Die Studierenden entwickeln in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit für eine Lerneinheit (z.B. für eine Schulsportstunde) exemplarisch Materialien zur Sprachförderung mit Bewegung, Spiel und Sport unter Berücksichtigung der im Seminar erworbenen Kenntnisse. Im Entwicklungsprozess erhalten sie von den Dozierenden prozessbegleitend Beratung. Zudem wird impulsgebendes und als Good-Practice identifiziertes Anschauungsmaterial bereitgestellt. Die entwickelten Materialien werden abschließend in einem Markt der Möglichkeiten präsentiert und diskutiert.</i>
15.	<b>Interne und externe Evaluation des Seminars (-)</b> Standardisierte Befragung (Post-Test; verantwortlich: Krüger/Kaulvers) Gruppendiskussion (verantw.: Zentrum für Hochschul- und Qualitätssicherung der UDE)

Anmerkung: In Klammern ist jeweils die Abkürzung der verwendeten Strategie zur Einstellungsveränderung (indirekte und direkte Erfahrungen) aufgelistet (inE = indirekte Erfahrungen; dE = direkte Erfahrungen)

funde einer MANOVA mit den Pretest-Werten der Einstellungsskalen (Pillai  $F(1,34) = 1.69, p = .13$ ) zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen hinsichtlich der betrachteten abhängigen Variablen zu  $t1$  gibt.

## 2.3 Intervention: Ablauf und Inhalte

Die IG1 und die IG2 erhielten in 15 wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen die Möglichkeit, sich theoretisch und praktisch mit dem Thema Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht auseinanderzusetzen (siehe Tab. 1). Durch das Angebot sollten die Sportlehramtsstudierenden dazu befähigt werden, sprachensible Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote bzw. Interventionsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebensaltern (z.B. Kindheit, Jugend, Senioren), Motivationsformen, geschlechtsspezifischen/ interkulturellen/ integrativen Ausprägungen sowie in unterschiedlichen sportiven Inszenierungen (Schule, Verein, Freizeit, kommerzielle Anbieter) anzuwenden. Weiterhin sollten sie unterschiedliche Sportangebote fachlich und sprachlich analysieren und reflektieren können. Denn in der sozialpsychologischen Einstellungsforschung besteht Konsens darüber, dass Einstellungen auf Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt (hier: Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht) basieren, und somit erlernt bzw. erlernbar sind (Maio & Haddock, 2015). Zudem ist vielfach belegt, dass Einstellungen, die auf eigener Erfahrung basieren, besonders stabil, veränderungsresistent und verhaltenswirksam sind (Fazio & Zanna, 1981). Die Ausprägung und Richtung der Einstellung werden dabei primär durch persönliche (direkte) Erfahrungen bestimmt. Deswegen wurden in dem Seminar bewusst immer wieder mit Perspektivwechseln (Studierende werden durch Unterrichtssimulationen in die Lage der Schülerinnen und Schüler versetzt) gearbeitet, damit die Studierenden (fach-)sprachliche Barrieren in Bewegungs-, Spiel- und Sportsettings selbst erfahren und reflektieren (z.B. in der 4./5. Sitzung; siehe Tab. 2). Sozial vermittelte (indirekte) Erfahrungen können durch Interaktion mit anderen (Bezugs-)Personen, z.B. im Sinne persuasiver Kommunikation, ebenfalls Einstellungsveränderungen bewirken (Eagly & Chaiken, 1975). Aus diesem Grund konnten die Studierenden in dem Seminar sozial vermittelte (indirekte) Erfahrungen machen, indem die beiden für das Seminar verantwortlichen Dozierenden Wissen zu Theorien, Befunden und methodisch-didaktischen Ansätzen in diesem Themenfeld in interaktiven oder kooperativen Lernsettings anboten.

Die Interventionsinhalte und Methoden waren in beiden Interventionsgruppen gleich. In der IG2 wurde jedoch eine Sitzung weniger für das Thema Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Sportunterricht, dafür eine ganze Sitzung mehr zum Thema Materialentwicklung abgehalten. In der jeweils ersten Sitzung wurde der Pretest und in der letzten Veranstaltung der Posttest durchgeführt. Die Testung erfolgte anonym. Durch die Studierenden generierte IDs wurden genutzt, um die Pretests den jeweiligen Posttests der Studierenden zuzuordnen zu können. Durch die Teilnahme an der Testung gaben alle Studierenden ihr Einverständnis zur Studienteilnahme.

## 2.4 Instrumente

Die Sportlehramtsstudierenden wurden vor und nach der Intervention schriftlich befragt. Der Analysefokus der Interventionsmaßnahmen lag auf der Betrachtung von Einstellungen zur Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht, die als eine bedeutsame

Facette professioneller Handlungskompetenz angehender Sportlehrkräfte für den produktiven Umgang mit Vielfalt im Fachunterricht angesehen werden können (Krüger & Süßenbach, 2018). Hierzu wurde das von Krüger (2018a,b) entwickelte und validierte ESBiS- und LCD-PE-Instrument mit insgesamt acht Skalen und zwei weitere, bislang noch nicht validierte Skalen sowie ein Einzelitem („Differenzierung nach sprachlichem Lernstand“) mit einer 5-er Likert-Skala eingesetzt (siehe Tab. 2; auch zur Skalierung).

Dieses fachspezifische Befragungsinstrument misst auf der Grundlage einer sozialpsychologischen Konzeptualisierung mit dem Fokus auf die kognitive Einstellungskomponente verschiedene Einstellungsfaktoren zur Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht, auf die auch in der Intervention Bezug genommen wurde. In Tabelle 2 ist außerdem ausgewiesen, inwiefern und wenn ja, wann die inhaltlichen Aspekte, zu denen die Studierenden ihre Einstellung mitteilen sollten, in der Intervention explizit thematisiert wurden. Wenn Aspekte nur implizit in der Intervention vorkommen, ist dies durch ein „-“ gekennzeichnet. Nach Loewenthal (2004) kann die Skalenreliabilität angesichts der geringen Anzahl an Items (in der Regel  $n = 3$ ) als akzeptabel bis gut ( $\alpha = .66$  bis  $.86$  inkl. Retest-Reliabilitäten) angesehen werden und entspricht mit leichten Abweichungen den Validierungswerten aus Krüger (2018a,b). Die Reliabilitäten für die bislang noch nicht validierten Skalen waren gut ( $\alpha = .76$  bis  $.86$  inkl. Retest-Reliabilitäten). Weiterhin wurden bei der Pre-Testung mehrere Hintergrundvariablen miterhoben (Alter in Jahren, Fachsemester Sport, Geschlecht, Migrationshintergrund, studierte Schulform, bisherige Beschäftigung mit Sprachförderung/-bildung) und im Posttest zusätzlich der Anteil der besuchten Sitzungen erfragt.

## 2.5 Datenanalyse

Um Einstellungsveränderungen zur Sprachbildung im Sportunterricht erfassen zu können, kam eine multivariate Varianzanalyse (GLM) mit Messwiederholung zum Einsatz. Normalverteilung und Sphärität lagen vor. Die Gruppe wurde als *between-subject* Faktor mit drei Leveln (IG1, IG2, KG) und Zeit als *within-subject* Faktor mit zwei Leveln (Pre- und Posttest) angegeben. Aufgrund der Ungleichverteilung zwischen den drei Gruppen wurden zudem Haupt- und Interaktionseffekte für den Faktor Geschlecht mit zwei Leveln (männlich und weiblich) berücksichtigt. Für die anderen betrachteten Hintergrundvariablen der drei Stichproben zeigten sich keine systematischen Anfangsunterschiede, sodass sie nicht als weitere Kovariaten modelliert wurden (vgl. Kap. 2.2). Um die Interventionseffekte betrachten zu können, lag der Fokus auf der *Gruppe x Zeit*-Interaktion. Es wurde angenommen, dass eine signifikante Interaktion auf Unterschiede in der Sensibilisierung für das Thema Sprachbildung im Sportunterricht zwischen den Gruppen zugunsten der Interventionsgruppen hinweist. Univariate Varianzanalysen (ANOVAs) mit Post hoc-Tests (Bonferroni) dienen der näheren Betrachtung des Interaktionseffekts, sodass Aussagen darüber getroffen werden können, im Blick auf welche Faktoren Einstellungsveränderungen zu beobachten sind. Um Aussagen über die praktische Bedeutsamkeit der Effekte zu treffen, wird die Effektstärke partial eta square ( $\eta^2p$ ) berichtet. Ein Wert zwischen  $.01 \leq \eta^2p \leq .059$  gilt als kleiner, zwischen  $.060 \leq \eta^2p \leq .139$  als mittlerer und  $\eta^2p \geq .14$  als großer Effekt (Cohen, 1988). Alle Berechnungen des vollständigen Datensatzes wurden mit der Software IBM SPSS (Version 23) durchgeführt.

**Tab. 2:** Skalen, Anzahl der Items pro Skala, explizite Thematisierung in der Intervention, Beispielitems und Reliabilitäten

Einstellungsvariablen mit Itemformulierungen	Explizit	$\alpha$ (Pre)	$\alpha$ (Post)	$\alpha$ (Valid.)
Instruktion für (1) bis (3): <i>In meinem Sportunterricht sollen... (1= ‚trifft gar nicht zu‘ bis 5 = ‚trifft voll zu‘)</i>				
<b>(1) Förderung der Mehrsprachigkeit</b>	8./9.	.80	.80	.74
„... die Schüler*innen Bedeutungen von Lerninhalten in ihren Herkunftssprachen aushandeln.“ „...sollen die Schüler*innen nur Deutsch sprechen.“ (rekodiert) „...können die Schüler*innen in manchen Unterrichtsphasen auch in anderen Sprachen kommunizieren.“				
<b>(2) Sprachliche Vereinfachung</b>	-	.75	.78	.69
„... anstelle von Fachbegriffen überwiegend Näherungsbegriffe und Umschreibungen verwendet werden.“ „... die Unterrichtssprache so einfach wie möglich gehalten werden.“ „... Sachverhalte in der Alltagssprache beschrieben werden.“				
<b>(3) Förderung der Schriftlichkeit</b>	-	.85	.66	.78
„... die Schüler*innen das fachliche Schreiben üben (z.B. Beschreibung einer Spielform, Technik).“ „...Schüler*innen Arbeitsergebnisse schriftlich festhalten.“ „... die Schüler*innen Gelegenheit erhalten, auch komplexe Äußerungen zusammenhängend schriftlich zu formulieren.“				
Instruktion für (4) bis (11): <i>Für wie wichtig halten Sie die folgenden Punkte in Ihrem Sportunterricht? (1 = ‚unwichtig‘ bis 5 = ‚sehr wichtig‘)</i>				
<b>(4) Differenzierung nach sprachlichem Lernstand (Einzelitem)</b>	-	-	-	-
<b>(5) Förderung des (Fach-)Wortschatzes</b>	10./11.	.75	.81	.78
„Anlegen einer Wortschatzliste/eines Glossars, die/das fortlaufend erweitert wird.“ „Schriftliche Einführung des neuen Wortschatzes (Plakat, OHP, Tafel etc.).“ „Verwendung von Aufgaben, die explizit der Einübung des Fachwortschatzes dienen.“				
<b>(6) Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks</b>	-	.72	.66	.71
„Gezielte Rückmeldung derjenigen sprachlichen Bereiche an die Schüler*innen, an denen sie noch arbeiten müssen.“ „Korrektur der Arbeit der Schüler*innen unter sprachlichen Gesichtspunkten.“ „Anhalten der Schüler/-innen zur Reflexion darüber, in welchem Kontext welche sprachliche Ausdrucksweise angemessen ist (Fachsprache versus Alltagssprache).“				
<b>(7) Nutzung des Scaffoldings</b>	12.-14.	.78	.84	.64
„Bereitstellung unterschiedlicher Sprachhilfen.“ „Arbeit mit sprachlernförderlichen Materialien (z.B. Wortgeländer, Glossare).“ „Aufgabenstellungen, in denen graphische Darstellungen (z.B. Aufwandsreihen, Spielformen, etc.) in gesprochene oder geschriebene Sprache zu übersetzen sind oder umgekehrt.“				
<b>(8) Sprachliche Ziel- und Leistungstransparenz</b>	12.	.75	.84	.74
„Erklärung, welche sprachlichen Leistungen mit welchen sprachlichen Operatoren verbunden sind.“ „Nutzung wiederkehrender Operatoren bei Aufgabenformulierungen (z.B. beschreiben, erklären, erläutern, bewerten, erzählen).“ „Transparenz der sprachlichen Anteile des Lernens.“				
<b>(9) Sprachensible Unterrichtsplanung</b>	12.-14.	.86	.86	.78
„Berücksichtigung sprachlicher Lernziele.“ „Änderung oder Austausch von Materialien, die zu sprachlichen Problemen führen könnten.“ „Prüfung des Unterrichtsmaterials, inwiefern sie sprachliche Schwierigkeiten für meine Schüler*innen verursachen können.“				
<b>(10) Wichtigkeit des sprachbezogenen Professionswissens</b>	6.-14.	.85	.77	-
„Linguistisches Grundwissen über die (Fach-)Sprache des Sportunterrichts.“ „Kenntnis der Sprachanforderung und der ‚sprachlichen Hürden‘ im Sportunterricht.“ „Kenntnis von Verfahren zur Diagnose der sprachlichen Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen.“ „Kenntnis von didaktischen Modellen und Strategien der fachbezogenen Sprachförderung.“ „Kenntnis von Entwicklungsmerkmalen fachbezogener Sprachbildungsmaterialien.“ „Wissen über Spracherwerb unter Mehrsprachigkeitsbedingungen.“ „Wissen über Grundstrukturen von Herkunftssprachen der Schüler*innen.“ „Kenntnisse von Strategien zum Einbezug mehrerer Sprachen im Sportunterricht.“ „Kenntnisse zur Umsetzung des Scaffoldings (sprachliche Unterstützungen).“				
<b>(11) Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens</b>	6.-14.	.76	.86	-
Siehe die Items zur Wichtigkeit sprachbezogenen Professionswissens				

Anmerkung: Die Instruktionen zu den Items bzw. Skalen sind in die Tabelle kursiv vermerkt; = Reliabilitätsmaß Cronbach Alpha; Pre = Testung vor der Intervention; Post = Testung nach der Intervention; Valid. = Validierungswerte aus Krüger (2018a,b)

**Tab. 3:** Ergebnisse der GLM für die Einstellungsvariablen

EFFEKTE	F	df	p	$\eta^2p$
<b>Haupteffekte</b>				
Zeit	3.74	11	.005	.67
Gruppe	1.79	22	.051	
Geschlecht	1.38	11	.253	
<b>Interaktionseffekte</b>				
Geschlecht x Gruppe	0.79	22	.712	
Zeit x Gruppe	2.76	22	.002	.59
Zeit x Geschlecht	5.40	11	.001	.74
Zeit x Gruppe x Geschlecht	1.35	22	.197	

Anmerkungen: Die Effektstärke ( $\eta^2p$ ) ist nur bei den signifikanten Effekten angegeben.

### 3 ERGEBNISSE

Ein Haupteffekt für den Faktor Geschlecht (Pillai  $F(11,20) = 1.38$ ,  $p = .253$ ) liegt nicht vor. Die weiblichen Studierenden weisen somit unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit zu beiden Messzeitpunkten keinen höheren Einstellungswerte auf als die männlichen Studierenden. Der Haupteffekt für den Faktor Gruppe ist ebenfalls nicht signifikant (Pillai  $F(22,42) = 1.79$ ,  $p = .051$ ). Es ist ein großer Effekt für die Interaktion Zeit x Geschlecht zu beobachten (Pillai  $F(11,20) = 5.40$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2p = .74$ ). Dieser ist auf die signifikanten Unterschiede der Veränderung der Werte zwischen den beiden Geschlechtern hinsichtlich der beiden Einstellungsfaktoren sprachliche Vereinfachung ( $F(1,30) = 7.96$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2p = .21$ ) und Nutzung des Scaffoldings ( $F(1,30) = 9.73$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2p = .24$ ) zurückzuführen. Die Werte der weiblichen Studierenden fallen für diese beiden Skalen im Vergleich zu den männlichen Studierenden in allen drei Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt höher aus. Effekte für die Interaktion Geschlecht x Gruppe (Pillai  $F(22,42) = 0.79$ ,  $p = .712$ ) sowie für die Interaktion Zeit x Gruppe x Geschlecht (Pillai  $F(22,42) = 1.35$ ,  $p = .197$ ) sind nicht zu beobachten.

**Überprüfung der ersten Hypothese:** Das Ergebnis des GLM zeigt einen Haupteffekt für den Faktor Zeit an (Pillai  $F(11,20) = 3.74$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2p = .67$ ). Im Blick auf signifikante Unterschiede zwischen dem Pre- und Posttest lassen sich in den drei Gruppen für die Einstellungsfaktoren Differenzierung nach sprachlichem Lernstand ( $F(1,30) = 4.30$ ,  $p = .047$ ,  $\eta^2p = .12$ ), Förderung der Schriftlichkeit ( $F(1,30) = 6.69$ ,  $p = .015$ ,  $\eta^2p = .18$ ), Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks ( $F(1,30) = 7.62$ ,  $p = .010$ ,  $\eta^2p = .20$ ) und sprachensible Unterrichtsplanung ( $F(1,30) = 8.63$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2p = .22$ ) große Effekte identifizieren. Für die Nutzung des Scaffoldings ( $F(1,30) = 12.85$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2p = .30$ ), Förderung des Fachwortschatzes ( $F(1,30) = 14.67$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2p = .32$ ) und Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens ( $F(1,30) = 38.58$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .56$ ) können ebenfalls große Effekte beobachtet werden (siehe Tab. 4). Für die anderen Einstellungsfaktoren ergeben sich keine Effekte (je  $p > .05$ ). Die Einstellungen der befragten Studierenden zu den o.g. Aspekten fallen somit unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit zum zweiten Messzeitpunkt höher aus.

**Überprüfung der zweiten Hypothese:** Zudem existiert ein großer Effekt für die Interaktion Zeit x Gruppe (Pillai  $F(22,42) = 2.76$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2p = .59$ ). Dieser ist auf die signifikanten Unterschiede der Veränderung der Einstellungswerte zwischen den drei Gruppen im Blick auf die Einstellung zur Förderung des Fachwortschatzes ( $F(2,30) = 5.19$ ,  $p = .012$ ,  $\eta^2p = .25$ ), Nutzung des Scaffoldings ( $F(2,30) = 5.70$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2p = .27$ ), sprachensible Unterrichtsplanung ( $F(2,30) = 5.77$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2p = .27$ ) und Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens ( $F(2,30) = 13.43$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .47$ ) zurückzuführen. Zum zweiten Messzeitpunkt sind die Einstellungswerte in der IG1 und der IG2 im Vergleich zur den Werten in der KG signifikant höher angestiegen.

### 4 DISKUSSION

Bislang herrscht ein Mangel an Erkenntnissen und darauf basierenden Angeboten zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Themenfeld Sprachbildung im Sportunterricht. Krüger (2018a) stellt jedoch angesichts der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Sportunterricht die Notwendigkeit heraus, am Gegenstand des Faches ausgerichtete Lehr-Lern-Angebote für die Organisation eines sprachbildenden Sportunterrichts in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickeln und im Blick auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Dadurch kann auch der zunehmenden Forderung nach geeigneten sowie evidenzbasierten Verfahren zur Überprüfung der Effektivität von Lehr-Lern-Prozessen auf Hochschulebene entsprechen und Aussagen über die Qualität solcher Lehr-Lern-Angebote getroffen werden (Metz-Göckel, Kamphans, & Scholkmann, 2012). Durch diese Studie mit explorativem Charakter liegen erstmalig datengestützte Hinweise auf die Wirksamkeit eines Angebots zur Professionalisierung für einen sprachbildenden Sportunterricht vor.

In Übereinstimmung mit der sachlogisch hergeleiteten ersten Hypothese wurden geringe bis große Effekte für den Hauptfaktor Zeit für die Variablen Differenzierung nach sprachlichem Lernstand, Förderung der Schriftlichkeit, Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks, sprachensible Unterrichtsplanung, Nutzung des Scaffoldings, Förderung des Fachwortschatzes und Einschätzung des

Tab. 4: Mittelwerte und Standardfehler des GLM für die Pre- und Posttests nach Gruppen

Variable	IG1	IG2	KG
<b>Förderung der Mehrsprachigkeit</b>			
Pretest	3.13 (0.37)	2.36 (0.43)	3.08 (0.36)
Posttest	3.63 (0.29)	2.47 (0.34)	2.86 (0.28)
<b>Sprachliche Vereinfachung</b>			
Pretest	2.76 (0.26)	3.11 (0.30)	3.50 (0.25)
Posttest	2.86 (0.25)	2.98 (0.30)	3.25 (0.24)
<b>Differenzierung nach sprachlichem Lernstand</b>			
Pretest	3.41 (0.35)	2.59 (0.41)	2.28 (0.34)
Posttest	4.25 (0.32)	3.44 (0.38)	2.14 (0.31)
<b>Förderung des (Fach-)Wortschatzes<sup>a</sup></b>			
Pretest	3.56 (0.25)	2.67 (0.30)	2.95 (0.25)
Posttest	3.89 (0.24)	3.89 (0.28)	3.04 (0.23)
<b>Förderung der Schriftlichkeit</b>			
Pretest	3.67 (0.23)	3.06 (0.28)	2.73 (0.23)
Posttest	3.76 (0.19)	3.63 (0.23)	3.16 (0.19)
<b>Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks</b>			
Pretest	4.16 (0.22)	3.30 (0.26)	3.09 (0.21)
Posttest	4.36 (0.17)	4.19 (0.20)	3.25 (0.16)
<b>Nutzung des Scaffoldings<sup>a</sup></b>			
Pretest	4.12 (0.26)	3.16 (0.30)	3.58 (0.25)
Posttest	4.41 (0.25)	4.34 (0.29)	3.61 (0.24)
<b>Sprachliche Ziel- und Leistungstransparenz</b>			
Pretest	3.98 (0.23)	3.69 (0.27)	3.28 (0.22)
Posttest	4.40 (0.26)	4.07 (0.30)	3.49 (0.25)
<b>Sprachsensible Unterrichtsplanung<sup>a</sup></b>			
Pretest	4.06 (0.26)	3.78 (0.31)	3.58 (0.25)
Posttest	4.65 (0.22)	4.53 (0.26)	3.37 (0.22)
<b>Wichtigkeit des sprachbezogenen Professionswissens</b>			
Pretest	3.82 (0.22)	3.59 (0.26)	3.29 (0.21)
Posttest	3.98 (0.15)	3.80 (0.17)	3.51 (0.14)
<b>Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens<sup>a</sup></b>			
Pretest	2.77 (0.20)	2.65 (0.23)	2.87 (0.19)
Posttest	4.01 (0.15)	3.58 (0.17)	2.81 (0.14)

Anmerkungen: <sup>a</sup> signifikanter Interaktionseffekt des GLM (Zeit x Gruppe)

sprachbezogenen Professionswissens beobachtet. Die Einstellungen zur Sprachbildung im Sportunterricht der befragten Studierenden fallen wahrscheinlich bedingt durch das von vielen Studierenden parallel belegte DaZ-Modul unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit zum zweiten Messzeitpunkt höher aus. In zukünftigen Studien sollte dies systematisch miterhoben und in den Analysen berücksichtigt werden. In unserer Studie haben wir diese Information lediglich während des Semesters über eine mündliche Abfrage in der IG1 und IG2 erfasst. Alternativ und sicherlich eindeutiger wäre die Erfassung von Interventionseffekten, wenn die teilnehmenden Studierenden der Interventions- und Kontrollbedingung das DaZ-Modul noch nicht angefangen oder bereits abgeschlossen

hätten. Dies konnte in dieser Untersuchung aus studienorganisatorischen Gründen am Hochschulstandort nicht gesteuert werden. In Übereinstimmung mit der theoretisch und empirisch hergeleiteten zweiten Hypothese lässt sich auch der Interaktionseffekt *Zeit x Gruppe* feststellen. In beiden Interventionsgruppen haben sich im Vergleich zur KG die Einstellungswerte für die Faktoren Förderung des Fachwortschatzes, Nutzung des Scaffoldings, sprachensible Unterrichtsplanung und Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens zum zweiten Messzeitpunkt signifikant positiv verändert. Die Wirkung des Seminars zeigt sich dabei insbesondere bei den explizit thematisierten Inhalten. Bei nicht explizit bzw. themenverwandten, jedoch nicht thematisierten Inhalten (z.B. die

Strategie der sprachlichen Vereinfachung<sup>7</sup>) zeigt sich keine positive Einstellungsveränderung bei den Studierenden. In der IG2 wurde das Thema Interkulturalität und Mehrsprachigkeit von zwei auf eine Seminarsitzung gekürzt. Dies kann ein Grund dafür sein, dass zu diesem Faktor kein Interaktionseffekt Zeit x Gruppe beobachtbar ist, wenngleich sich im deskriptiven Vergleich der Mittelwerte in den beiden Interventionsgruppen dieser Effekt zumindest andeutet (insbesondere in IG1).

Interessant wäre darüber hinaus die wissenschaftliche Begleituntersuchung zu Einstellungen und Gründen der Studierenden, die das Interventionsseminar abbrachen, um die Reichweite der Interventionsmaßnahmen besser abschätzen zu können. Aus methodischer Perspektive wäre zu überlegen, ob die Erfassung von Einstellungsveränderungen in diesem Kontext zukünftig über die Wahl einer 7- oder 11-Likert-Skalierung erfolgen sollte. So besäße das Instrument eine größere Sensitivität für Veränderungen (Leung, 2011). Außerdem sollten zukünftige Studien auch die Nachhaltigkeit der Einstellungsveränderungen durch Follow up-Messungen zu wichtigen berufsbiographischen Zeitpunkten (z.B. am Ende des BA- oder MA-Studiums) und den Zusammenhang von Einstellungsveränderungen und Praxisphasen überprüfen.

Eine mit der Abschätzung von Interventionseffekten verbundene methodische Herausforderung sind systematische Anfangsunterschiede zwischen den betrachteten Gruppen (Roberts & Torgerson, 1999). In dieser Studie wurden diese systematischen Differenzen auf der Basis eines Baseline-Checks der drei Stichproben im Blick auf ihre Charakteristik in den abhängigen und unabhängigen Variablen verworfen (vgl. Kap. 2.2). Zur Einschätzung der so ermittelten Befunde mit relativ kleinen Stichproben sei jedoch angemerkt, dass zumindest auf deskriptiver Ebene (bei der Betrachtung der Mittelwerte) Unterschiede zwischen der IG1 und der KG zu Gunsten von IG1 beobachtbar sind, die sich jedoch im Rahmen der inferenzstatistischen Testung als nicht signifikant erwiesen haben ( $p > .05$ ). Es sei jedoch vor diesem Hintergrund zumindest hypothetisch bemerkt, dass die im Zuge der Betrachtung des Interaktionseffekts Zeit x Gruppe gefundenen bedeutsamen Unterschiede zum zweiten Erhebungszeitpunkt vor allem auf den Entwicklungen in der IG2 mit Effekten für die Förderung des (Fach-)Wortschatzes, Nutzung des Scaffoldings und die Einschätzung des Professionswissens beruhen könnten.

In dieser Studie wurden lediglich Kurzzeiteffekte unmittelbar nach Abschluss der Intervention betrachtet. In zukünftigen, möglichst nicht-zeitversetzten Studien und – für eine höhere interne Validität – im besten Fall randomisierter Zuteilung der Versuchspersonen auf die Interventions- und Kontrollbedingungen sollten des Weiteren an anderen und – angesichts der kleinen Fallzahlen – möglichst größeren Stichproben von Sportlehramtsstudierenden die vorgefundenen Effekte repliziert werden. Dadurch könnte auch der unerwartete sowie aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht erklärbare Interaktionseffekt Zeit x Geschlecht zugunsten positiverer Einstellungen der weiblichen Studierenden im Blick auf die Nutzung des Scaffoldings und die sprachliche Vereinfachung mithilfe einer qualitativen Ergänzungsstudie vertiefend betrachtet werden. Power-Analysen könnten dabei für die Abschätzung erforderlicher Stichprobengrößen vorgenommen werden, wenngleich dabei unweigerlich der Herausforderung begegnet wird, Ansprüche an ein ‚sauberes‘ Studiendesign mit studienorganisatorischen

<sup>7</sup> Als positive Einstellung wäre eine Negation dieser Strategie der für den sprachbildenden Sportunterricht sensibilisierten Studierenden gewesen.

Realitäten im Sportlehramtsstudium auszubalancieren. In diesem Kontext könnte auch durch die systematische Variation von Interventionsbedingungen überprüft werden, in welchen Lernsettings (z.B. theoretisch abstrakt vs. praktisch handlungsorientiert) und zu welchem Studienzeitpunkt (z.B. BA- vs. MA-Phase) am ehesten eine Sensibilisierung für das Themenfeld Sprachbildung im Sportunterricht erzielt werden kann.

In zukünftigen Studien wäre auch die spezifische Analyse von Einstellungsunterschieden zwischen Studierenden mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache bzw. zwischen mehrsprachig und einsprachig aufgewachsenen Studierenden interessant. Weisen Studierende mit anderen Herkunftssprachen aufgrund ihrer bisherigen sprachlichen Sozialisierungserfahrungen eine andere Grundeinstellung gegenüber Aspekten der Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht auf als Studierende ohne eine weitere Herkunftssprache? Oder nehmen dabei die multikulturellen Einstellungen eine vermittelnde Rolle ein, wie Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012) im Blick auf Untersuchungen verschiedener Aspekte der professionellen Kompetenz von Mathematiklehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern mit und ohne Migrationshintergrund zeigen konnten? In diesem Zusammenhang könnte zudem die Sensitivität der Intervention für verschiedene Typen von Studierenden nach bestimmten Kriterien (z.B. hinsichtlich ihrer Hintergrundmerkmale) analysiert werden. Nicht zuletzt besteht, wie auch von Krüger (2018a,b) bereits bemerkt, die Notwendigkeit der Entwicklung und Verwendung von objektiven Testverfahren zur Erfassung handlungsnaher Aspekte der professionellen Handlungskompetenz (Blömeke et al., 2015; Rutsch et al., 2018).

Mittelfristig wäre außerdem zu prüfen, inwiefern das in dieser Studie eingesetzte fachspezifische Lehr-Lern-Angebot zur Sprachbildung im Sportunterricht bzw. dessen Modifizierung als verpflichtender Bestandteil des Sportlehramtsstudiums der Universität Duisburg-Essen und/oder auch an anderen für die Sportlehramtsausbildung verantwortlichen Hochschulstandorten implementiert werden könnte. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen (z.B. in Verbindung mit der Digitalisierung von Bildung oder der Inklusion), die auch für Erziehungs- und Bildungsprozesse im Sportunterricht relevant sind, gilt es bei den damit verbundenen Neujustierungen in der Ausbildung angehender Sportlehrkräfte abzuwägen, an welcher Stelle und in welchem Umfang eine entsprechende curriculare Verankerung sinnvoll ist. Für die Situation der Sportlehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen würde sich vor dem Hintergrund bestehender curricularer Strukturen insbesondere eine Implementierung des Seminars als Wahlpflichtangebot zur Vertiefung sportpädagogisch-didaktischer Grundlagen anbieten, welches in einer interdisziplinären Kooperation von Dozierenden des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften durchgeführt werden könnte. Zurzeit wird im Zuge der Re-Zertifizierung der Sportlehramtsstudiengänge des hiesigen Ausbildungsstandortes auch geplant, im 3. Semester der MA-Phase ein neues Wahlpflichtangebot mit variablen Themen zu aktuellen Trends im (Schul-)Sport zu installieren, sodass das hier evaluierte Lehr-Lern-Angebot zukünftig alternativ oder additiv dort verortet werden könnte. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse dieser Untersuchung die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit diesem im sportpädagogischen Professionalisierungsdiskurs bislang nicht berücksichtigten (Krüger & Süßenbach, 2018) und nach Krüger und Gebken (2017) für die Sportlehrkräfteausbildung bedeutsamen Themenfeld der Sprachförderung und -bildung im Sportunterricht bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung.

## 5 LITERATUR

- Arzberger, C., & Erhorn, J. (2013b). Sprachförderung im Sportunterricht? Möglichkeiten und Grenzen. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit: 25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7. bis 9. Juni 2012 in Magglingen* (S. 132–138). Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [Elektr. Version] URL: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)
- Blömeke, S., Gustafsson, J.E., & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies Competences Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W., & Roth, H.-J. (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany*. [Elektr. Version] URL: [www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf](http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf)
- Ceallaigh, T. O., Mhurchu, S. N., & Chroinin, D. N. (2017). Balancing Content and Language in CLIL. The Experiences of Teachers and Learners. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 58-86
- Chandler-Olcott, K. (2017). Disciplinary Literacy and Multimodal Text Design in Physical Education. *Literacy*, 51(3), 147-153.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Culp, B., & J. Chepyator-Thomson (2011). Examining the Culturally Responsive Practices of Urban Primary Physical Educators. *Physical Educator*, 68(4), 234-253.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1975). An attribution analysis of communicator characteristics on opinion change: The case of communicator attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 136-244.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.

- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 26, 25-47.
- Fazio, R. H., & Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 161-202). New York: Academic Press.
- Friedrich, G., Gräfe, S., Pögl, B., & Scheid, V. (2017). Lehrerbildung für einen inklusiven Sportunterricht – Konzeptentwicklung unter Berücksichtigung empirischer Befunde. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 5-24.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101-120.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(2), 42-60.
- Krüger, M., & Süßenbach, J. (2018). Sprachbildung im Fokus der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte. Annäherungen an ein „Mauerblümchen“ im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 110-133.
- Krüger, M. (2018a). Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht. Entwicklung und Validierung des ESBiS-Instruments. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(3), 415-427.
- Krüger, M. (2018b). The Development and Validation of a Self-Report Instrument to assess Attitudes and Self-efficacy of Preservice Teachers towards teaching linguistically and culturally diverse PE Classes. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* (Online-first)
- Krüger, M., & Gebken, U. (2017). Sportunterricht für Seiteneinsteiger. *Sportunterricht*, 66(6), 175–181.
- Leung, S.-O. (2011). A Comparison of Psychometric Properties and Normality in 4-, 5-, 6-, and 11-Point Likert Scales. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales*. Hove, UK: Psychology Press.
- Maio, G.R., & Haddock, G. (2015). *The Psychology of Attitudes and Attitudes Change*. Los Angeles: Sage.
- 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.

- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213-232.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (Hrsg.). (2012). *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. [Elektr. Version] URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/SP/KLP\\_GE\\_SP.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/SP/KLP_GE_SP.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. [Elektr. Version] URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben\\_Schulsport\\_Endfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf)
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149-160.
- Roberts, C., & Torgerson, D. (1999). Baseline imbalance in randomized controlled trials. *BMJ*, 319(7203), 185.
- Rutsch, J., Rehm, M., Vogel, M., Seidenfuß, M., & Dörfler, T. (Hrsg.) (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Berlin: Springer VS.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S.122–147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51-61.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft), 15-30.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. [Elektr. Version] URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015*. [Elektr. Version] URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von KMK und HRK*. [Elektr. Version] URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18\\_KMK\\_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-03-18_KMK_HRK-Text-Empfehlung-Vielfalt.pdf)
- Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U., & Schumacher, M. (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz- In-Gymnasien*. Münster: Waxmann.

# „FritzFairFeet“ und Co – Konzipierung eines Moduls zur Entwicklung von Sportmarketingkonzepten im Rahmen eines Blended Learning-gestützten, dualen Studiums

Regina Roschmann und Christine Franke

**Schlüsselwörter:** Sportmarketing, Duales Studium, Blended Learning, Modulkonzipierung, Konzeptentwicklung

## Zusammenfassung

Innerhalb der Hochschulbildung stellen die Schlagworte „Duales Studium“ und „Blended Learning“ zwei aktuelle Themenfelder dar, die in sportwissenschaftlichem Kontext bisher relativ wenig beleuchtet werden. Der vorliegende Beitrag berichtet über die (Neu-) Konzipierung eines Moduls zum Thema Sportmarketing, welches in ein duales, Blended Learning-basiertes Studium eingebettet ist. Das Modul zielt auf den Erwerb von Grundlagenwissen und dessen Anwendung in Form eines zu erarbeitenden Marketing-Konzeptes. Als wichtigste Herausforderungen innerhalb des ursprünglich existierenden Moduls stellten sich in der Unterrichtspraxis die notwendige Verzahnung von Online- und Präsenzphasen, die Förderung der Interaktionen sowohl während der Präsenz- als auch der Onlinephasen, die bestmögliche inhaltlich-methodische Ausrichtung für die knappe Präsenzzeit sowie der Umgang mit aufschiebendem Verhalten dar. Die Neukonzipierung fokussierte zwei Stoßrichtungen: einerseits wurden die Präsenzphasen stärker auf die kreativen Prozesse der Weiterentwicklung der zu erstellenden Gruppenarbeit und der Einarbeitung von Feedback sowie auf die Gruppenkoordination ausgerichtet. Andererseits wurden in variierenden Gruppenzusammensetzungen verschiedenartige Feedbackrunden verankert, die zu jedem Präsenztermin von jedem einzelnen Studierenden die Präsentation und Reflexion der eigenen und fremden Gruppenarbeit(en) erforderte. Die Umstellungen erwiesen sich mit Blick auf die dargestellten Herausforderungen als zielführend. Es scheint zudem sowohl möglich, das Modul auf Hochschulen ohne dualen und/oder Blended Learning-Bezug zu übertragen, als auch, den grundlegenden Aufbau für thematisch andersartige Module, die sich der Konzeptentwicklung widmen (z. B. Konzepte zur Gesundheitsförderung oder Forschungskonzepte), zu übernehmen. Ein mögliches Vorgehen hierfür wird abschließend skizziert.

## 1 Einleitung

In der aktuellen Diskussion (auch) zur akademischen Bildung nehmen die Schlagworte Digitalisierung und Praxisnähe in allen erdenklichen Facetten (und mit allen Vor- und Nachteilen) prominente Rollen ein. Eine Form der Umsetzung finden beide Themenfelder an der Fachhochschule für Sport und Management Potsdam (FHSMP), an welcher die Studierenden dual sowie im Blended Learning-Format studieren. Dies bringt eine Vielzahl an Vorteilen mit sich (vgl. z. B. Arkorful & Abaidoo, 2015; Elsholz, 2015). Allerdings stellen beide Merkmale für sich genommen, insbesondere aber ihre Kombination, Lernende wie Lehrende gleichzeitig auch vor besondere

Herausforderungen, die gerade in sportwissenschaftlichem Kontext bisher wenig thematisiert werden. Diese sind nicht grundsätzlich neu, scheinen jedoch deutlicher zutage zu treten als an herkömmlichen Präsenzhochschulen. Vor diesem Hintergrund berichtet der vorliegende Beitrag über die (Neu-) Konzipierung eines Moduls zum Thema Sportmarketing. Hierfür werden zunächst die Ausgangslage und die wichtigsten Herausforderungen, die sich daraus ergeben, aufgeführt. Anschließend werden das (neu-) konzipierte Modul und seine Umsetzung dargestellt, bevor Möglichkeiten der Übertragbarkeit an herkömmliche Hochschulen und auf andere Module skizziert werden.

## 2 Hintergrund und Ausgangslage

Das hier betrachtete, einsemestrige Basismodul „Sportmarketing“ ist Bestandteil der Bachelorstudiengänge Sportwissenschaft (mit Schwerpunkt Gesundheitssport/Prävention oder Leistungs-/Wettkampfsport) und Management (mit Schwerpunkt Sportmanagement oder Gesundheitsmanagement). Ein Modul besteht an der FHSMP grundsätzlich aus einer einzelnen Lehrveranstaltung (6 Credit Points) im Blended Learning-Format.

Das betreffende Modul zielt zunächst auf den Erwerb von Marketing-Fachkompetenzen: die Studierenden sollen sich tiefergehendes (Sport-) Marketingwissen aneignen und dieses in Gruppenarbeit durch die Erstellung eines Marketingkonzeptes für einen fiktiven Verein oder ein fiktives Unternehmen der Sport-/Gesundheitsbranche

anwenden. Sie lernen, eine strategische Analyse zu erstellen, daraus strategische Ziele für die Organisation abzuleiten und basierend darauf das operative Marketing zu gestalten. Das bedeutet, sie müssen sich intensiv mit der konkreten Gestaltung des Produkts/der Dienstleistung befassen, Preise festlegen, die Distribution (d. h. den Vertrieb) planen und sich Gedanken über die Marketingkommunikation (Werbung etc.) machen. Oberstes Ziel ist es, ein in sich schlüssiges („integriertes“) Konzept zu erstellen, in welchem beispielsweise der Preis zum Produkt passt. Durch den Branchenbezug wird eine direkte Verbindung zur Arbeitswelt der Studierenden und ihren bisherigen Erfahrungen hergestellt. Allerdings darf sich das Projekt ausnahmsweise explizit nicht auf die Praxisbetriebe oder reale Organisationen beziehen. Dadurch soll die kreative, eigenständige Gestaltung gefördert und reine Anpassungen bestehender Lösungen vermieden werden. Auch deshalb dürfen sich die Marketingkonzepte auf (noch) nicht real existierende Produkte beziehen. Der kreative Freiraum erhöht zudem die Bindung an das Projekt. Die Produkte müssen lediglich realistisch genug sein, um getroffene Marketingentscheidungen einschätzen und diskutieren zu können (z. B. kein Sporthotel auf dem Mond). Im Zweifel sind Ideen mit den Lehrpersonen abzusprechen. Darüber hinaus wird im Bereich sozialer Kompetenzen insbesondere die Entwicklung der Fähigkeit zur Arbeit in Gruppen fokussiert. Im Bereich personaler Kompetenzen sollen vor allem die Fähigkeit zu präsentieren sowie positive und negative Kritik zu formulieren, entgegenzunehmen und zu verarbeiten, entwickelt werden. Prüfungsleistung ist eine praxisorientierte Hausarbeit in Form des schriftlich ausgearbeiteten Marketingkonzeptes. Der Studienmodus an der FHSMP sieht in jedem Semester fünf Modulphasen vor, in welchen jeweils zunächst vier Wochen beim Praxisbetrieb (Onlinephase) und anschließend eine Präsenzwoche an der Hochschule verbracht werden. Im Regelfall finden pro Modul und Präsenzphase 180 Minuten Unterricht statt. Die fünfte und letzte Präsenzwoche eines Semesters dient je nach Prüfungsform teils als Prüfungswoche, im vorliegenden Modul hingegen als Unterrichtswoche. Bereits innerhalb des ursprünglichen Modulaufbaus wurde eine schrittweise und parallele Wissensvermittlung und Konzeptarbeit über das gesamte Semester umgesetzt. Grundidee war es, in den Präsenzphasen 2 bis 4 zunächst bereits erarbeitetes Wissen aufzugreifen, indem jeweils ein Teil der Arbeitsgruppen dem gesamten Kurs den Stand ihrer Arbeit präsentierte und diese diskutiert wurde. Anschließend wurde neues Wissen

	Thema	Onlinephase	Präsenzphase
Modulphase 1	Einführung (Sport-) Marketing	Selbststudium	
	Strategische Analyse		Interaktiver Vortrag zum Thema „Strategische Analyse“
Modulphase 2		Selbststudium (Vertiefung), Einarbeitung in Konzept	Präsentation der Zwischenergebnisse (aktueller Stand des Marketingkonzeptes einzelner Gruppen)
	Strategisches Zielsystem		Interaktiver Vortrag zum Thema „Strategisches Zielsystem“
Modulphase 3		Selbststudium (Vertiefung), Einarbeitung in Konzept	Präsentation der Zwischenergebnisse (aktueller Stand des Marketingkonzeptes einzelner Gruppen)
	Produkt-/Preispolitik		Interaktiver Vortrag zum Thema „Produkt-/Preispolitik“
Modulphase 4		Selbststudium (Vertiefung), Einarbeitung in Konzept	Präsentation der Zwischenergebnisse (aktueller Stand des Marketingkonzeptes einzelner Gruppen)
	Distributions-/Kommunikationspolitik		Interaktiver Vortrag zum Thema „Distributions-/Kommunikationspolitik“
Modulphase 5		Selbststudium (Vertiefung), Einarbeitung in Konzept	Präsentation der Zwischenergebnisse (aktueller Stand des Marketingkonzeptes einzelner Gruppen)
Anschl.	Abgabe der Hausarbeit; Frist: eine Woche nach der letzten Präsenzphase		

Abb. 1: Ursprünglicher Modulaufbau

vermittelt, das während der Onlinephase zur Weiterentwicklung der Konzepte zu nutzen war. In Präsenzphase 1 wurde zum Einstieg ausschließlich Wissen vermittelt, in Präsenzphase 5 ausschließlich präsentiert und diskutiert. Jede Arbeitsgruppe war einmal mit einer Präsentation an der Reihe. Während der Onlinephasen stand den Studierenden über das Onlinelernzentrum Material (insbesondere lehrbuchartige Texte) bereit, welches nach eigenem Ermessen zur Wissensvertiefung und Konzepterarbeitung genutzt werden konnte (vgl. Abbildung 1).

## 3 Herausforderungen/Optimierungspotenzial

Die dargestellte Umsetzung erwies sich zwar als grundsätzlich praktikabel, es ergaben sich jedoch verstärkt folgende Herausforderungen.

### Optimierung der Verzahnung von Online- und Präsenzphasen

Als grundlegende Anforderung – von Frerich und Frye (2016, 199) gar die „zentrale didaktische Aufgabe bei der Gestaltung moderner, handlungsorientierter Blended-Learning-Seminare“ genannt – stellt sich eine enge Verzahnung von Online- und Präsenzphasen bzw. -elementen dar. Tatsächlich zeigte sich in der Unterrichtspraxis, dass die wahrgenommene Lehrqualität nur bedingt von der Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen/Onlinematerialien, sondern zudem stark von ihrer beiderseitigen Verzahnung abhing, was verbesserungswürdig erschien.

### Eingeschränkte Interaktionen während der Präsenzphasen

Weiterhin fielen eingeschränkte Interaktionen während der Präsenzphasen – sowohl in den Lehrveranstaltungen als auch mit Blick auf ergänzende Gruppenarbeiten vor Ort – auf. Präsenzlernen bedeutet immer auch die Bildung einer Gemeinschaft, in welcher soziale Positionen, objektive Regeln aber auch aus dem Kontext gelöste Abstraktionen existieren, die in und durch andauernde Interaktionen aufrechterhalten werden (Packer & Goicoechea, 2000). Dieser Prozess ist durch die zeitlich verteilten Präsenzphasen an der FHSMP und die räumlich verteilten Wohn- und Arbeitsorte erschwert. Interaktionen wären jedoch gerade hier besonders wertvoll, da

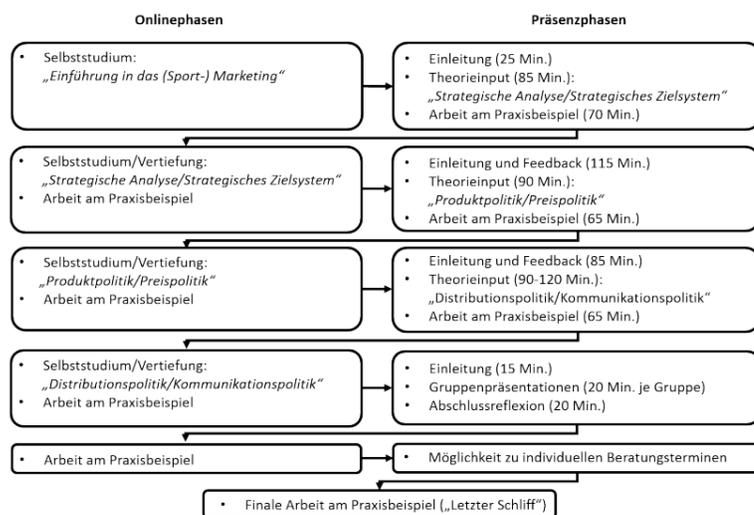


Abb. 2: Aufbau des neukonzipierten Moduls

beruflich erfahrene Studierende innerhalb von Lerngruppen in besonderem Maße von ihren unterschiedlichen berufspraktischen Erfahrungen und Fähigkeiten profitieren können. Heterogene Lerngruppen und -arrangements gelten in diesem Sinne sogar als besonders vorteilhaft (Dittmann, Kreuz & Meyer, 2014) – allerdings setzt dies soziale Interaktionen voraus.

#### Eingeschränkte Zusammenarbeit außerhalb der Präsenzphasen

Entsprechende Einschränkungen zur Bildung von Lerngemeinschaften gelten selbst für E-Learning-Formate, die soziale Interaktionen ermöglichen (Larreamendy-Joerns & Leinhardt, 2006). Auch wenn es darum geht, gemeinsame Meinungen oder Lösungen zu erarbeiten, erweist sich die Face-to-Face-Kommunikation der schriftlichen Onlinekommunikation überlegen (Paechter & Maier, 2010). Synchrone Kommunikation (z. B. über Videokonferenzen) ist hingegen schwierig, da berufstätige Studierende durch ihre beruflichen und privaten Verpflichtungen über ein sehr unterschiedliches Zeitbudget verfügen (de Witt, Karolyi & Grüner, 2015), das zudem in der Sport- und Gesundheitsbranche relativ stark im Tages- oder Wochenverlauf variiert. Entsprechend herausfordernd war deshalb die Zusammenarbeit in Gruppen außerhalb der Präsenz.

#### Konkurrenz von Inhalten und Methoden um Präsenzzeiten

Da sich nicht alles gleichermaßen gut in Onlinephasen verlagern lässt, entstand zudem eine regelrechte Konkurrenz einzelner Inhalte/Methoden um die rare Präsenzzeit. Besonders Feedback- und Reflexionsprozesse liefen Gefahr, zu kurz zu kommen. Dabei empfinden Studierende gerade bei tiefergehendem Feedback die Face-to-Face-Kommunikation der Onlinekommunikation als überlegen (Paechter & Maier, 2010). Geht man davon aus, dass gerade in dualen Studiengängen im Bereich personenbezogener Dienstleistungen Anwendungswissen und technisches Verfügungswissen unbedingt mit Reflexionswissen verbunden werden sollte, um den komplexen gesellschaftlichen Ansprüchen an diese Berufsbilder nachzukommen (Frommberger & Hentrich, 2015), erscheint fehlende Reflexionszeit sogar doppelt problematisch.

#### Aufschieben von Arbeitsaufgaben

Schließlich zeigte sich teilweise besonders ausgeprägtes Aufschieben gemeinsamer und individueller Arbeitsaufgaben. Zusätzlich zu bereits genannten Gründen (berufliche Belastung etc.) lässt sich diesbezüglich festhalten, dass für einige Studierende die Motivation zum Lernen und das Engagement gerade auf die Distanz besonders schwer aufrecht zu erhalten ist (De George-Walker & Keeffe, 2010). Beispielsweise nehmen Studierende, die generell zu aufschiebendem Verhalten neigen, auch weniger und später an E-Learning-Aktivitäten wie Onlinediskussionen teil (Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel & Delaval, 2011).

## 4 Neukonzipierung des Moduls

Als Reaktion auf diese Herausforderungen wurde das Modul insbesondere in zwei wesentlichen Punkten umstrukturiert.

1. Die Präsenzzeit wurde in den Phasen 2 bis 4 von zwei- auf dreimal 90 Minuten erhöht. Dadurch wurde für die kreativen Prozesse der Feedbackverarbeitung und der Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes ebenso wie für die organisatorische Koordination und Rückfragen an die Lehrenden ein Zeitfenster für Face-to-Face-Kommunikation geschaffen. Im Gegenzug wurde die Lehreinheit der fünften Präsenzphase durch die Möglichkeit zu individuellen Feedbackterminen ersetzt.

2. Die Präsentations-/Feedbackrunden wurden so umgestellt, dass alle Gruppen zu jeder Präsenzphase den aktuellen Stand des Projektes präsentieren müssen. Präsentation und Feedback erfolgen nun in variierender Form und mit dem Ziel, jeden einzelnen Studierenden möglichst umfassend in die Präsentation der Konzepte und die Formulierung und Entgegennahme der Rückmeldungen einzubinden. Gleichzeitig werden unterschiedliche Gruppenkonstellationen erzeugt, um auch die Bildung einer Gemeinschaft innerhalb der gesamten Seminargruppe zu fördern.

Der konkrete Ablauf ist in Abbildung 2 dargestellt. Die genannten Zeitbudgets sind grobe Richtlinien, sie sollten eher etwas zu großzügig als zu knapp ausfallen. Flexible Pausengestaltung während der Theorieeinheit erweist sich als vorteilhaft, während eine längere Pause am direkten Übergang zum Praxisbeispiel eher einen ungünstigen Bruch darstellt.

#### Onlinephase 1

In der anfänglichen Onlinephase machen sich die Studierenden im Selbststudium zunächst mit dem Thema (Sport-) Marketing vertraut. Dies erfolgt mit einfachen, praxisnahen Lehrtexten und Auszügen aus Grundlagenliteratur. Zudem sind bereits jetzt Arbeitsgruppen zu bilden, damit die Gruppenzugehörigkeit auch für Studierende geklärt ist, die in der ersten Präsenzveranstaltung fehlen.

#### Präsenzphase 1

Einleitung (ca. 25 Minuten)

In Präsenzphase 1 wird die Einführung in das (Sport-) Marketing zunächst kurz aufgegriffen, leicht ergänzt und offene Fragen geklärt. Anhand eines Ausblicks auf die thematischen Blöcke werden der organisatorische Ablauf sowie die Prüfungsleistung (inkl. Bewertungskriterien) erläutert. Es sollte verdeutlicht werden, dass die zentrale, schrittweise über das Semester zu be-

arbeitende Aufgabe die Erstellung eines integrierten (also: ineinandergreifenden), praxisorientierten Gesamtkonzeptes ist, und dass der jeweils neue theoretische Input unmittelbar in das Praxiskonzept einzuarbeiten ist.

#### Theorieinput: Strategische Analyse / Strategisches Zielsystem (ca. 85 Minuten)

Anschließend erfolgt in einem interaktiven Vortrag die Vermittlung der Themenbereiche „Strategische Analyse“ (Schwerpunkt SWOT-Analyse) und „Strategische Zielsysteme“ (Vision, Leitlinien, Corporate Identity etc.). Vermittelt wird praxisorientiertes Grundlagenwissen. Die Studierenden sollen ein Grundverständnis der Themen entwickeln, um handlungsfähig für eine (erste) Arbeit am Praxisbeispiel zu sein und um ihr Wissen in der Onlinephase eigenständig vertiefen zu können.

#### Arbeit am Praxisbeispiel (ca. 70 Minuten)

Abschließend entwickeln die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen Ideen für einen fiktiven Verein/ein fiktives Unternehmen und beginnen mit der Erstellung einer SWOT-Analyse und eines strategischen Zielsystems. In die SWOT-Analyse gehen notwendigerweise neben realen auch erdachte Merkmale ein, welche sich aber gut auf Plausibilität hin überprüfen lassen. Bis zur kommenden Präsenz ist gemeinsam ein einseitiges Überblicksdokument über die Organisation, inklusive tabellarischer SWOT-Analyse und Zielsystem, fertigzustellen und durch jede/n einzelne/n Studierende/n ein Exemplar gedruckt oder elektronisch (Laptop/Tablet) mitzubringen. Die Studierenden sollten zudem organisatorische Absprachen für das Vorgehen während der Onlinephase vornehmen. Die anwesende Lehrperson steht für Rückfragen zur Verfügung. Als gemeinsamer Abschluss empfiehlt sich hier und in den folgenden beiden Präsenzphasen eine fünfminütige Zusammenfassungs- und Rückfragerunde.

#### Onlinephase 2

Während der Onlinephase erhalten die Studierenden über das Onlinelernzentrum zusätzliches Material zur Vertiefung und Ergänzung der Themen Strategische Analyse und Zielsystem. Neben dem Skript sind dies Lehrtexte, wissenschaftliche sowie populärwissenschaftliche Literatur (z. B. aktuelle Zeitungsartikel, die einen Bezug zwischen Marketing und Alltag der Studierenden herstellen). Grundsätzlich existiert eine Vielzahl an Möglichkeiten, zusätzliches Material bereitzustellen (z. B. Onlinevorlesungen, Quizze etc.). Dieses sollte in Gänze jedoch nicht zu praxisorientiert, oberflächlich und „mundgerecht“ ausgewählt werden, sondern – gerade aufgrund des hohen Praxisbezugs der Präsenzphasen – auch nennenswerte wissenschaftliche Quellen beinhalten sowie darauf abzielen, kritische Denkprozesse anzuregen. In dieser zweiten Onlinephase bieten sich beispielsweise Materialien zur „Corporate Social Responsibility“ an. Dieses Thema wird in den Konzepten und Feedbackrunden erfahrungsgemäß gerne von den Studierenden aufgegriffen und diskutiert, sofern innerhalb des Onlinematerials Bezüge zum anzufertigenden Konzept verdeutlicht werden. Dies geschieht beispielsweise über Begleitfragen (z. B. „Welche Erkenntnisse ziehen Sie aus dem Text für Ihr Marketingkonzept?“), die dann in der Praxisphase während der Wissensvermittlung, in den Feedbackrunden und in Gesprächen mit den Arbeitsgruppen systematisch wieder aufgegriffen werden. Sinnvoll ist zudem, die Ergänzungsthemen in den Bewertungskriterien für das Gesamtkonzept zu verankern. Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Konzepte sich gerade durch ihre Verschiedenheit auszeichnen. Nicht alle Vertiefungsinhalte müssen deshalb in allen Konzepten in gleichem Maße vorkommen. Dies kann gemeinsam diskutiert werden.

#### Präsenzphase 2

Einleitung und Feedback (ca. 115 Minuten)

In einer Einleitung (ca. 20 Minuten) wird zunächst inhaltlich kurz auf die Onlinephase Bezug genommen, offene Fragen geklärt, der Ablauf der Feedbackrunde erläutert und inhaltliche und methodische Feedbackkriterien, die auch die Inhalte der Onlinephase einschließen, gemeinsam gesammelt. Dies dient der individuellen Reflexion des eigenen Konzepts sowie der Qualitätssicherung des hier ausschließlich durch die Peergroup erfolgenden Feedbacks. „Feedback“ ist hier als konstruktiver Beitrag gemeint und sollte durch das Einbringen kreativer Ideen weit über reine Rückmeldungen hinausgehen.

Anschließend finden sich die Studierenden eigenständig so in Diskussionsgruppen à vier bis fünf Personen zusammen, dass keine Arbeitsgruppe in einer Diskussionsgruppe doppelt vertreten ist. Dadurch ist jede/r Studierende in der Verantwortung, mit Hilfe der mitgebrachten Überblicksseite eigenständig das Konzept seiner Gruppe vorzustellen, Feedback aufzunehmen und festzuhalten, ebenso wie jede/r Einzelne umfassend in die Reflexion und Diskussion der anderen Konzepte eingebunden ist. Zudem entstehen so Diskussionsgruppen abseits der sonst üblichen Cliques. Den Gruppen wird freigestellt – und es erweist sich als willkommene Auflockerung – sich in angrenzenden Räumlichkeiten einen ungestörten Platz zu suchen. Nach 70 Minuten müssen sie zurück sein, anschließend erhalten sie weitere 25 Minuten Zeit, um das erhaltene Feedback in den Arbeitsgruppen zusammenzuführen. Dadurch fließen in jedes einzelne Konzept Rückmeldungen und Ideen eines Großteils der Seminargruppe ein.

#### Theorieinput: Operatives Marketing Teil 1 – Produkt- und Preispolitik (ca. 90 Minuten)

Anschließend erfolgt in einem interaktiven Vortrag der theoretische Input zum Thema „Produkt-/ Preispolitik“. Verknüpfungen zwischen Theorie und Anwendung lassen sich gut durch Verweise sowohl zur Berufspraxis der dual Studierenden als auch zu den entwickelten Praxiskonzepten herstellen. Auch Ausblicke auf das Material im Onlinelernzentrum sollten wieder eingefügt werden.

#### Arbeit am Praxisbeispiel (ca. 65 Minuten)

Schließlich arbeiten die Arbeitsgruppen wieder die neuen Inhalte (ansatzweise) in das Konzept ein und bereiten die Onlinephase organisatorisch vor. Mit Blick auf die final anzufertigende schriftliche Hausarbeit ist die Aufgabe bis zur kommenden Präsenz diesmal, das Konzept – soweit es mit dem aktuellen Wissensstand möglich ist – schriftlich auszuarbeiten und dabei auch bereits formale Kriterien (Layout, Design etc.) einzubeziehen. Durch jede/n Studierende/n ist dann eine ausgearbeitete Version gedruckt oder elektronisch mitzubringen. Die Lehrperson steht während der Arbeitsphase für Rückfragen bereit, sollte aber auch – wenn die ersten kreativen Ideen ausgetauscht sind – gezielt in einzelne Gruppen hineingehen und über Fragen zum Konzept und zur Umsetzung der Onlineinhalte weitere Denkprozesse und Diskussionen anregen. Dies erhöht die Verbindlichkeit, die Arbeitsaufgabe und die Onlinematerialien zu bearbeiten und führt dazu, dass die zunächst vielleicht lang erscheinende Arbeitszeit von allen Gruppen gut ausgenutzt wird.

### Onlinephase 3

Der Ablauf von Onlinephase 3 entspricht Onlinephase 2, wobei diesmal die Produkt- und Preispolitik im Vordergrund stehen.

### Präsenzphase 3

*Einleitung und Feedback (85 Minuten)*

Präsenzphase 3 beginnt zunächst wie Phase 2: Rückfragen klären und Feedbackkriterien sammeln (20 Minuten), Feedback einholen (40 Minuten) sowie Feedback zusammenführen (25 Minuten). Allerdings finden sich diesmal Zweierteams zusammen, die die Konzepte gegenseitig lesen und diskutieren. Dies sorgt für Abwechslung und durch die Eins-zu-Eins-Situation für eine nochmals erhöhte persönliche Verantwortung des Einzelnen für das Gelingen der Arbeitsphase. Darüber hinaus variiert auch die Art der Rückmeldungen und Diskussionen. Es werden nun häufiger statt allgemeiner Ideen auch ganz konkrete Hinweise zu Verständnisschwierigkeiten, graphischer Gestaltung oder Detailmerkmalen gegeben und eigene Praxiserfahrungen diskutiert.

*Theorieinput: Operatives Marketing Teil 2 – Distributions- und Kommunikationspolitik (90 bis 120 Minuten)*

Der Ablauf des Theorieinputs entspricht ebenfalls Präsenzphase 2. Aufgrund der kürzeren Feedbackrunde steht jedoch mehr Zeit zur Verfügung. Erfahrungsgemäß ist aber – zumindest wenn die Theorie nicht durch eine größere (Mittags-) Pause unterbrochen wird – zu überlegen, ob die zur Verfügung stehenden 120 Minuten tatsächlich ausgereizt werden sollten, zumal mit der Onlinephase explizit Möglichkeiten zur Vertiefung vorgesehen sind.

*Arbeit am Praxisbeispiel (ca. 65 Minuten)*

Erneut wird anschließend die Theorie direkt weiterverarbeitet. Inhaltlich haben die Studierenden nun alles zur Verfügung, um ein integriertes Gesamtkonzept zu erstellen. Für die nächste Präsenz ist dieses Mal eine Präsentation zu erarbeiten, die als fiktiver Wettbewerb um das beste Marketingkonzept ausgeschrieben wird. Die Form der Präsentation wird ebenso wie die Anzahl der Präsentierenden freigestellt. Es wird lediglich eine Maximalzeit von exakt 10 Minuten festgelegt.

### Onlinephase 4

Der Ablauf der Onlinephase 4 entspricht den Onlinephasen 2 und 3, wobei diesmal die Distributions- und Kommunikationspolitik behandelt werden.

### Präsenzphase 4

Als einzigen Programmpunkt beinhaltet Präsenzphase 4 die Präsentationen. Da die Basismodule an der FHSMP getrennt nach Studiengängen stattfinden und in diesem Modul zwei Lehrpersonen vorhanden sind, können beide Seminargruppen zeitlich parallel angesetzt werden und sich gegenseitig die Konzepte präsentieren. Dadurch üben sie einerseits die Präsentation vor einem relativ fremden Publikum und werden andererseits mit bisher noch nicht diskutierten Konzepten konfrontiert. Zudem zeigt sich, dass Studierende des Studiengangs Management andere Perspektiven einbringen als Studierende der Sportwissenschaft, wodurch auch der Forderung nach heterogenen Lernarrangements zur Nutzbarmachung der berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden nachgekommen wird.

In einer Einleitung wird das Vorgehen erläutert und an die Bewertungskriterien erinnert. Der Zeitplan sieht pro Arbeitsgruppe exakt 10 Minuten Präsentation, ca. sieben Minuten Rückmeldung und ca. drei Minuten „Wechselpuffer“ vor. Die jeweils übernächste Präsentationsgruppe verlässt den Raum zur finalen, zwanzigminütigen Vorbereitung, präsentiert anschließend im Nachbarraum das Konzept und hat dann noch einmal 20 Minuten Zeit, die Rückmeldungen direkt festzuhalten, bevor sie als Zuhörer in den ursprünglichen Raum zurückkehrt. Ein Nebeneffekt dieser Vor- und Nachbereitung ist, dass die Studierenden nicht alle (je nach Arbeits- und Seminar-gruppengröße) ca. acht bis zehn Präsentationen verfolgen müssen – was nachvollziehbarerweise ermüdend sein kann.

Aufgabe der Zuhörer ist es, kurze, präzise Verständnisfragen zu stellen und anschlie-

ßend eine Bewertung abzugeben. Hierzu erhalten fünf Personen der Seminargruppe jeweils Bewertungskarten mit den Zahlen 1 bis 5 und einigen sich mit ihren Nachbarn auf eine Bewertung. Die Lehrperson bittet stichprobenartig zwei bis drei Personen (z. B. eine mit hoher Wertung und eine mit geringer Wertung), die Bewertung kurz zu erläutern. Diese Form der prägnanten, zunächst sogar nur auf eine Zahl verkürzten Rückmeldung ist in ihrer Art viel plakativer und im Ausdruck oft – trotz freundlicher aber kurzer Erläuterung – viel deutlicher, als es die Studierenden sonst von ihren Kommilitonen gewohnt sind. Zudem entwickeln sie über das Semester eine hohe Bindung an ihr Projekt, so dass gerade diese verkürzte Form der Kritik Redebedarf bewirkt. Dies ist gewollt, um den Studierenden auch die verschiedenen Formen von Feedback mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen näher zu bringen. Es erfordert jedoch, zum Abschluss des Tages entsprechenden Reflexionen Raum zu geben und auch auf die Bewertungskriterien der Hausarbeit noch einmal einzugehen.

### Onlinephase 5/Präsenzphase 5

Die abschließende Onlinephase dient ausschließlich der Fertigstellung der Konzepte. Währenddessen sowie in der letzten Präsenzphase, in welcher kein Unterricht mehr vorgesehen ist, sind Absprachen mit den Lehrpersonen möglich. Die Abgabefrist ist deshalb auf eine Woche nach der letzten Präsenzphase terminiert.

## 5 Gesamteinschätzung und Übertragbarkeit

Insgesamt erweisen sich die getätigten Umstellungen als sehr zielführend. Fast alle Studierenden arbeiten von Beginn an intensiv und gemeinschaftlich an ihrem Projekt und tragen konstruktiv zu den Projekten der Kommilitonen bei, obwohl Zwischenergebnisse nicht bewertet werden. Durch die hohe individuelle Einbindung in die Feedbackrunden entwickeln sie außerdem ihre Fähigkeiten zum Präsentieren und zur Kritikgabe und -entgegennahme. Insbesondere zeigen sie mit ihren eingereichten, qualitativ guten Hausarbeiten nicht nur Fachwissen und Ausdrucksfähigkeit, sondern auch, dass sie in der Lage sind, ihr Wissen anzuwenden und kritisch zu hinterfragen. Auffällig ist auch, dass nur in sehr vereinzelt Fällen zusätzliche Beratungstermine mit der Lehrperson in Anspruch genommen wurden bzw. – folgert man aus den guten Ergebnissen – werden mussten. Die Vernetzung zwischen Präsenz- und Onlinephasen ist durch den neuen Aufbau ebenfalls gut gegeben. Die Vernetzung zwischen Präsenz- und Onlineinhalten spiegelt sich in der Verankerung der Inhalte

in der Prüfungsleistung sowie über vielfältige Verweise zwischen den Phasen wider. Im Detail ist sie allerdings abhängig vom bereitgestellten Material und der Lehrperson, die Verknüpfungen herstellen, Inhalte wiederkehrend aufgreifen und in die Diskussionen einbringen muss.

Der dargestellte Modulaufbau und die Vorgehensweise erscheinen grundsätzlich auch auf ein herkömmliches Präsenzstudium übertragbar (ggf. unter Einbindung von Onlinezusatzmaterial), zumal davon auszugehen ist, dass die genannten Herausforderungen – wenngleich wahrscheinlich weniger offensichtlich – auch an Präsenzhochschulen existieren. Unter inhaltlichen Veränderungen ist eine Übertragbarkeit auch für andere Module/Lehrveranstaltungen denkbar, die auf die Entwicklung von Konzepten gerichtet sind, beispielsweise auf Konzepte zur Gesundheitsförderung oder Forschungskonzepte.

Die erforderlichen Anpassungen im Ablauf ergeben sich für Präsenzhochschulen insbesondere aus den organisatorischen Rahmenbedingungen. Beispielsweise ließe sich das Modul auf ein Seminar (2 SWS) im Zweiwochenrhythmus mit je zweimal 90 Minuten Unterricht übertragen, indem die Theorieeinheiten von den Feedbackrunden getrennt werden (vgl. Abbildung 3).

Auch ließen sich einzelne Theorieeinheiten weiter aufgliedern (z. B. Trennung Analyse/Strategie) und damit die Einzelthemen detaillierter behandeln. Weitere notwendige Anpassungen könnten in einer Teilung der abschließenden Blockveranstaltung liegen, wenngleich der Effekt einer finalen Abschlussveranstaltung nicht zu unterschätzen ist. Sollte die Prüfungsleistung nicht in einer schriftlichen Hausarbeit, sondern

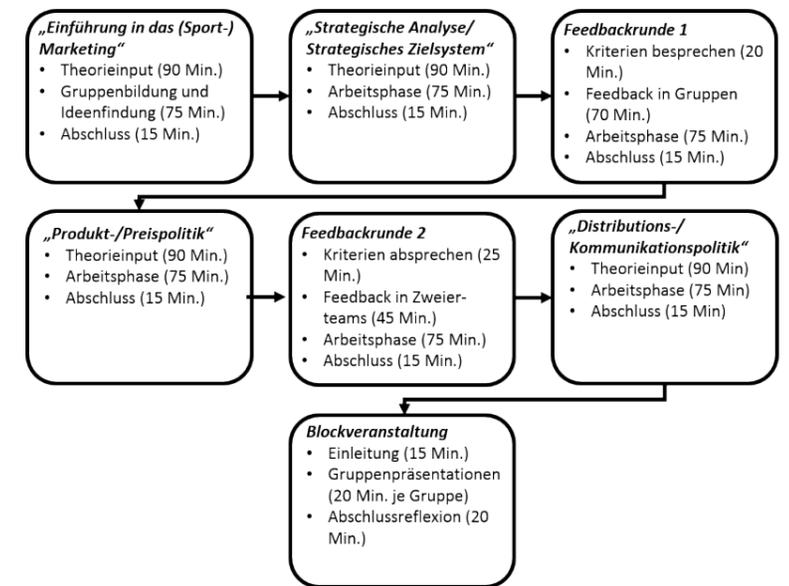


Abb. 3: Möglicher Modulaufbau bei sieben Präsenzveranstaltungen

in einer Präsentation liegen, so ist Feedbackrunde 2 abzuwandeln und den Prüflingen in der Abschlussveranstaltung mehr Zeit einzuräumen, damit sich der angestrebte Detaillierungsgrad des Marketingkonzeptes auch in der Prüfungsleistung widerspiegeln kann.

### Danksagung

Die Autorinnen bedanken sich bei den Studierenden Fritz Kipping, Lukas Schulze und Clemens Dymke, deren fiktiver, auf Nachhaltigkeit ausgerichteter Sportschuhhersteller die Vorlage für den Titel des Artikels („FritzFairFeet“) lieferte.

#### Prof. Dr. Regina Roschmann,

ist seit 2015 Professorin für Management/ Sportmanagement an der Fachhochschule für Sport und Management Potsdam. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen im Bereich Sportmanagement. In der Forschung widmete sie sich zuletzt insbesondere der Entwicklung von Sportvereinen und -verbänden sowie dem Phänomen des Self-Tracking. »roschmann@fhsm.de

#### Christine Franke,

ist seit 2016 wiss. Mitarbeiterin an der Fachhochschule für Sport und Management Potsdam. In der Lehre ist sie sowohl im sportwissenschaftlichen Bereich tätig als auch in Lernfeldern des Gesundheits- und Sportmanagements. Der Schwerpunkt ihrer Forschung liegt in der Bewegungsförderung von Mitarbeiter\*innen mit sitzender Tätigkeit durch gesundheitsorientiertes Führen. »franke@fhsm.de

## Literatur

Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12 (1), 29-42.

De George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29 (1), 1-13.

de Witt, C., Karolyi, H. & Grüner, C. (2015). Digitale Lernangebote für Beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase. In: U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 205-220). Bielefeld: Wbv.

Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26, 1-26. Zugriff am 14. März 2019 unter [http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann\\_etal\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf)

Elsholz, U. (Hrsg.) (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: Wbv.

Frerich, S. & Frye, S. (2016). Erfolgreiches Praxisbeispiel – Ein interaktives Blended-Learning-Seminar mit Praxisphase. In: W. Pfau, C. Baetge, S. M. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.). *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 199-208). Münster, New York: Waxmann.

Frommberger, D. & Hentrich, K. (2015). Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und Hochschulischer Bildung. In: U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 177-190). Bielefeld: Wbv.

Larreamendy-Joerns, J. & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 567-605.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243-252.

Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227-241.

Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292-297.

## CALL FOR PAPERS

### Themenheft „Wissenschaftliches Denken und Arbeiten in der sportwissenschaftlichen Lehre“

Für das Heft 1/2020 ist ein Themenheft „Wissenschaftliches Denken und Arbeiten in der sportwissenschaftlichen Lehre“ mit Gasteditor Dr. Fabian Pels, Deutsche Sporthochschule Köln, geplant. Die Einreichungsfrist ist 30.9.2019.

Ein zentraler Gegenstand aller sportwissenschaftlichen Studiengänge und Ausbildungsprogramme ist das wissenschaftliche Denken und Arbeiten. Zur Stärkung und Weiterentwicklung des Studiums zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten in der Sportwissenschaft möchte die Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ein Themenheft herausgeben.

Das Themenheft „Wissenschaftliches Denken und Arbeiten in der sportwissenschaftlichen Lehre“ soll sowohl Originalbeiträge (Begutachtung durch double blind peer review; mit DOI) als auch Werkstattberichte und Diskussionsbeiträge (begutachtet durch die Herausgeberschaft) umfassen.

Mögliche Beiträge sind zum Beispiel:

- › Empirisch-evaluative Untersuchungen zu Effekten der sportwissenschaftlichen Lehre im Bereich wissenschaftliches Denken und Arbeiten (Originalbeiträge)
- › Vorstellungen spezieller Lehrkonzepte (Werkstattberichte) oder
- › Positionspapiere zur Funktion und Situation der Lehre im Bereich wissenschaftliches Denken und Arbeiten in der Sportwissenschaft aus unterschiedlichen Perspektiven (Diskussionsbeiträge).

Beiträge können ab sofort über die Redaktion der ZSLS ([bodemer@dshs-koeln.de](mailto:bodemer@dshs-koeln.de)) eingereicht werden (bitte Hinweis „Themenheft Wissenschaftliches Denken und Arbeiten“ vermerken).

Wir freuen uns über Einreichungen!

## KURZNACHRICHTEN

### Auszeichnung von Dr. Verena Burk mit Lehrpreis Ars Legendi Sportwissenschaft

Der Ars legendi-Fakultätenpreis Sportwissenschaft 2019 wurde an die Tübinger Sportwissenschaftlerin Dr. Verena Burk vom Institut für Sportwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen vergeben. Die Auszeichnung ist mit 10.000 Euro dotiert. Mehr Informationen über die Preisträgerin und die Begründung der neunköpfigen Jury des Stifterverbands erfahren Sie hier: [https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2019\\_04\\_08\\_ars\\_legendi\\_sportwissenschaft](https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2019_04_08_ars_legendi_sportwissenschaft)  
Wir gratulieren!

### Themenheft „Curricula Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft“

Für das Heft 02/2020 ist ein Themenheft „Curricula Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft“ mit Gasteditor Prof. Dr. Thomas Wendeborn, Universität der Bundeswehr München, geplant. Die Einreichungsfrist ist 31.01.2020.

Die Gestaltung von akademischen Bildungsangeboten im Allgemeinen und die Erarbeitung und Weiterentwicklung sportwissenschaftlicher Studiengänge im Speziellen wurden in den vergangenen 20 Jahren mehr denn je durch Reformprozesse, dem Bemühen um eine durchgehende Kompetenzorientierung sowie letztlich auch durch gesellschaftliche Entwicklungen geprägt. Zur Kultivierung der Diskussion, der Etablierung von Standards sowie der Stärkung der Disziplin Sportwissenschaft möchte die Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ein Themenheft herausgeben.

Das Themenheft „Curricula Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft“ soll sowohl Originalbeiträge (Begutachtung durch double blind peer review; mit DOI) als auch Werkstattberichte und Diskussionsbeiträge (begutachtet durch die Herausgeberschaft) umfassen.

Beiträge können ab sofort über die Redaktion der ZSLS ([bodemer@dshs-koeln.de](mailto:bodemer@dshs-koeln.de)) eingereicht werden (bitte Hinweis „Themenheft Curricula Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft“ vermerken).

Wir freuen uns über Einreichungen!

### Fakultätentag Sportwissenschaft NRW

Die 10. Sitzung des Fakultätentags Sportwissenschaft NRW fand Mitte Mai an der Deutschen Sporthochschule Köln statt. Es konnte festgestellt werden, dass die Sichtbarkeit des Fakultätentages im vergangenen Jahr deutlich zugenommen hat, wie u.a. die Anfragen des Landes NRW belegen. Derzeit ist u.a. die Einrichtung eines Forschungsverbands zur Kinder- und Jugendsportforschung NRW in Planung. Weitere Informationen finden Sie hier: <http://fakultaetentag-sportwissenschaft.de/index.php/category/aktuelles/>