

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 einsemestrige 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 ± 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.¹ 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.

¹ 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-Ansatzes² 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.³ 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-

² 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.

³ 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-Modul⁴ 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

⁴ 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.

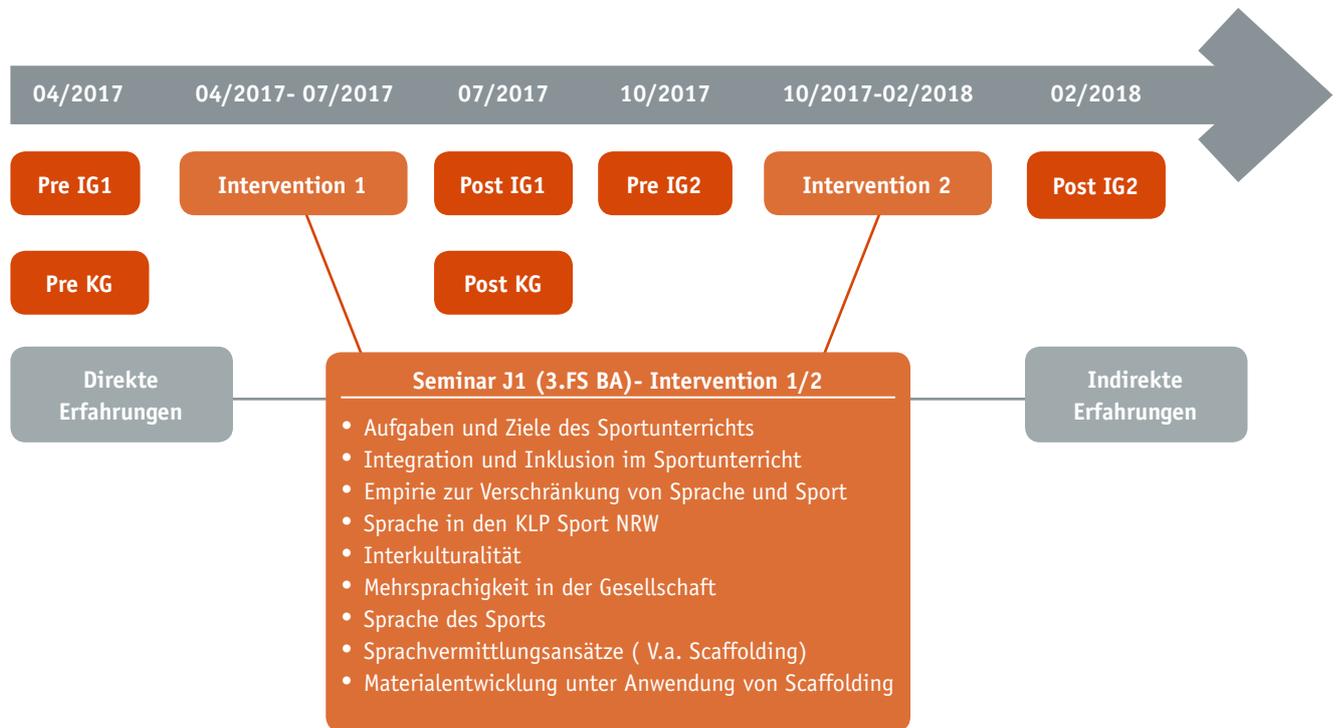


Abb. 1. : Design der Intervention

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.⁵ 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 Konstanthaltung 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-

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/BK⁶: 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-

⁵ 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.

⁶ Für diese Berechnung wurden die Studierenden der Schulformen GyGe und BK zusammengefasst.

Tab. 1: Ablauf und Inhalte der Intervention

SITZUNG	INHALTE
1.	Organisation (-) Kennenlernen, Inhalte und Ziele im Überblick Eingangsbefragung (Pre-Test)
2.	Aufgaben und Ziele des Schulsports (inE) Erziehender Sportunterricht und Doppelauftrag des Schulsports Mehrperspektivität und pädagogische Perspektiven
3.	Integration und Inklusion im Schulsport (inE) Klärung der Konzepte Integration und Inklusion, Merkmale guten inklusiven Sportunterrichts TREE-Modell als ein inklusiver und sprachbildender Vermittlungsansatz
4./5.	Empirie zu Sprache und Sport: Teil I und II (inE/dE) 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.	Sprachbildung in den Sportlehrplänen: Teil I und II (inE/dE) Sprachliche Teilkompetenzen, KMK-Standards zur Durchgängigen Sprachbildung Systematik der Sport-Kernlehrpläne in NRW und Analyse des sprachförderlichen Potenzials
8./9.	Interkulturalität und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Sportunterricht: Teil I und II (inE/dE) 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.	Sprache des Sports: Teil I und II (dE) Fachsprache im Sportunterricht (Charakteristika) Darstellungsformen im Sportunterricht, Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit Analyse von Sprachbarrieren in veröffentlichten Materialien für den Sportunterricht
12.	Sprachunterstützende Lernangebote mit Bewegung, Spiel und Sport (inE/dE) 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.	Materialentwicklung zur Sprachbildung mit Bewegung, Spiel und Sport (dE) 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.	Interne und externe Evaluation des Seminars (-) 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 instruktiven 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 zuordnen 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 Sphärizität 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) dienten 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 (η^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	α (Pre)	α (Post)	α (Valid.)
<i>Instruktion für (1) bis (3): In meinem Sportunterricht sollen... (1= ‚trifft gar nicht zu‘ bis 5 = ‚trifft voll zu‘)</i>				
(1) Förderung der Mehrsprachigkeit	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.“				
(2) Sprachliche Vereinfachung	-	.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.“				
(3) Förderung der Schriftlichkeit	-	.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.“				
<i>Instruktion für (4) bis (11): Für wie wichtig halten Sie die folgenden Punkte in Ihrem Sportunterricht? (1 = ‚unwichtig‘ bis 5 = ‚sehr wichtig‘)</i>				
(4) Differenzierung nach sprachlichem Lernstand (Einzelitem)	-	-	-	-
(5) Förderung des (Fach-)Wortschatzes	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.“				
(6) Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks	-	.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).“				
(7) Nutzung des Scaffoldings	12.-14.	.78	.84	.64
„Bereitstellung unterschiedlicher Sprachhilfen.“ „Arbeit mit sprachlernförderlichen Materialien (z.B. Wortgeländer, Glossare).“ „Aufgabenstellungen, in denen graphische Darstellungen (z.B. Bewegungsreihen, Spielformen, etc.) in gesprochene oder geschriebene Sprache zu übersetzen sind oder umgekehrt.“				
(8) Sprachliche Ziel- und Leistungstransparenz	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.“				
(9) Sprachensible Unterrichtsplanung	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.“				
(10) Wichtigkeit des sprachbezogenen Professionswissens	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).“				
(11) Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens	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	η^2p
Haupteffekte				
Zeit	3.74	11	.005	.67
Gruppe	1.79	22	.051	
Geschlecht	1.38	11	.253	
Interaktionseffekte				
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 (η^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 entsprochen 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
Förderung der Mehrsprachigkeit			
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)
Sprachliche Vereinfachung			
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)
Differenzierung nach sprachlichem Lernstand			
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)
Förderung des (Fach-)Wortschatzes^a			
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)
Förderung der Schriftlichkeit			
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)
Nutzung des sprachlich korrektiven Feedbacks			
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)
Nutzung des Scaffoldings^a			
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)
Sprachliche Ziel- und Leistungstransparenz			
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)
Sprachsensible Unterrichtsplanung^a			
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)
Wichtigkeit des sprachbezogenen Professionswissens			
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)
Einschätzung des sprachbezogenen Professionswissens^a			
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: ^a 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 Vereinfachung⁷) 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

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 Sozialisationserfahrungen 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 Sportlehramt-Studiengänge 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.

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

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
- 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
- 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 Pre-service 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
- 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
- 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 randomised 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
- 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
- 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
- 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.