



Deutsche  
Sporthochschule Köln  
German Sport University Cologne

2/20

# ZEITSCHRIFT FÜR STUDIUM UND LEHRE IN DER SPORTWISSENSCHAFT

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

## HERAUSGEBER/INNEN

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

# 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
------------------	---

---

## ORIGINALIA › PEER REVIEW

<b>Katharina Pöppel</b>	5
Doping in der Universität!? Eine rezeptfreie Betrachtung der Implementierung von Dopingprävention in die universitäre Sport-Lehrmatsausbildung	
<b>Britta Fischer, Hanna Raven, Jeannine Ohlert</b>	15
Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport	

---

## WERKSTATTBERICHTE › PRACTICE REPORT

<b>Silke Sinning, Inka Engel, Niklas Lütgerodt</b>	23
Erfahrungsbasiertes Lernen im lehramtsbezogenen Sportstudium: Interkulturelles Sportmentoring als Projektseminar	

## Beiträge zur Lehrer\*innenbildung



„Das Schulfach Sport nimmt in inhaltlicher, methodisch-didaktischer und räumlicher Hinsicht im Vergleich zu anderen Schulfächern eine besondere Rolle ein – nicht zuletzt aufgrund seiner Körperlichkeit und hohen sozialen Interaktivität. Diese Besonderheiten tragen zugleich zur hohen gesellschaftlichen Bedeutung des Schulsports für Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung bei. Gesellschaftlicher Wandel, wie z. B. kulturelle Vielfalt oder eine passive Lebensweise, trifft den Schulsport daher in besonderer Weise und stellt für Sportlehrkräfte eine hohe Herausforderung und Beanspruchung dar.“ (Auszug aus dem Projektantrag der DSHS Köln zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 2019)

### Liebe Leser\*innen,

ein außergewöhnliches Jahr und ereignisreiches Jahr neigt sich dem Ende entgegen. Wir alle standen vor ungeahnten Herausforderungen, sowohl in privater, beruflicher oder gesellschaftlicher Hinsicht. Aber die Krise hat auch ihre Chancen mit sich gebracht. Wir wurden gezwungen umzudenken, Dinge neu zu entwickeln und uns an die Situation anzupassen.

Deutlich wurde der Anpassungsdruck nicht nur in den Hochschulen, sondern besonders auch im Schulsystem. Einiges in Sachen Bildungsauftrag ist dabei auf der Strecke geblieben, anderes könnte aber auch die Zukunft positiv prägen. Hierzu gehören sicherlich auch Entwicklungen des digitalen Lehrens und Lernens. Unser für 2021 geplantes und bereits ausgeschriebenes Themenheft „Digitalisierung in der Sportlehrer\*innenbildung“ trifft diesen Punkt im Kern. Gasteditorin des Heftes wird Julia Mierau sein – die Frist für die Einreichung von Beiträgen ist der 1. Mai 2021.

Die Sportlehrer\*innenbildung begrenzt sich jedoch nicht auf die Thematik Digitalisierung. Dies verdeutlicht auch die vorliegende Ausgabe der ZSL. So beleuchtet die erste Originalarbeit die Implementierung von Dopingprävention in die universitäre Sport-Lehrerbildung. Katharina Pöppel greift mit dem Thema Doping und Dopingprävention ein Dauerthema der Sportwissenschaft auf, was bislang jedoch zu wenig im Kontext der Sportlehrer\*innenausbildung Beachtung gefunden hat – angesichts des Bildungsauftrags von Schule auch in dieser Richtung ist dies sicherlich ein Versäumnis.

Die zweite Originalarbeit von Britta Fischer, Hanna Raven und Jeannine Ohlert beleuchtet das „Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport“. Die Autorinnen fanden geschlechtsbezogene Unterschiede im Interesse an Studieninhalten und in Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Befragten – der Transfer dieser Erkenntnisse in die Sportlehrer\*innenbildung scheint durchaus herausfordernd zu sein.

Der abschließende Werkstattbeitrag von Silke Sinning, Niklas Lütgerodt und Inka Engel stellt die Gestaltung eines Projektseminars vor, über das interkulturelle Kompetenz sowie die konstruktive Auseinandersetzung mit den integrativen Prozessen im Sportunterricht gefördert wird. Angesichts der zunehmenden diverseren Zusammensetzung von Gruppen im Bildungssystem ist dieses Thema nicht nur aktuell, sondern auch zukünftig von hoher Bedeutung.

Abschließend wünschen wir allen unseren Leser\*innen und unseren Autor\*innen trotz der aktuellen Bedingungen ein möglichst schönes Weihnachtsfest und einen guten Start in das neue Jahr ... und vor allem viel Gesundheit!

Jens Kleinert, Katrien Fransen, Nils Neuber,  
Nadja Schott & Pamela Wicker

## Doping in der Universität!? Eine rezeptfreie Betrachtung der Implementierung von Dopingprävention in die universitäre Sport-Lehrerbildung

Katharina Pöppel

### Korrespondierende Autorin

Katharina Pöppel  
Universität Oldenburg  
Institut für Sportwissenschaft  
Ammerländer Heerstraße 114-118  
26129 Oldenburg  
E-Mail: katharina.poeppel@uol.de  
ORCID: 0000-0002-6573-3761

### Schlüsselwörter

Problemorientiertes Lernen, Dopingprävention, Lehramt, Sportunterricht, Sportverständnis

### Keywords

Problem-oriented learning, doping prevention, teaching profession, physical education, perception of sports

### Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Pöppel, K. (2020), Doping in der Universität!? Eine rezeptfreie Betrachtung der Implementierung von Dopingprävention in die universitäre Sport-Lehrerbildung. Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft 3(2), 5-14.

### ZUSAMMENFASSUNG

Problemorientierten Lern-Settings wird ein besonderer Vorteil für Lernende zugesprochen. Somit sollte die Sportwissenschaft als Querschnittsdisziplin ein besonderes Potenzial für die Bearbeitung thematisch breit angelegter Fragestellungen bieten. Die Behandlung des Themenbereichs Doping und Dopingprävention als Problemfeld in der Universität bietet über einen reinen Leistungssportfokus hinaus die Möglichkeit individuell relevante Schwerpunkte zu setzen, diese einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung zu unterziehen und er eignet sich ebenfalls für eine Betrachtung im Rahmen des Sportunterrichts sowie zur Förderung von Literacy. Zur Identifikation zugrunde liegender Haltungen hinsichtlich Dopings und dessen Prävention sowie der Gestaltung von Lern-Arrangements werden die Ergebnisse einer Online-Umfrage mit 82 Teilnehmenden (69.5 % Studierende, 17.1 % Lehrkräfte) dargestellt. Die Teilnehmenden sehen Doping in erster Linie als ein Problem des Spitzensports an und äußern insgesamt eine dopingkritische Haltung. In Hinblick auf eine Implementierung des Themenbereichs in Lehr-Lern-Settings wie den schulischen Kontext werden eine Anknüpfung an verschiedene Fächer auch außerhalb des Sportunterrichts (beispielsweise Biologie oder Ethik) sowie aktivierende Lern-Settings, zum Beispiel Diskussionsrunden oder kleine Forschungsprojekte, hervorgehoben. Es zeigt sich eine Differenzierung im Verständnis von Sport im Vergleich zu Sportunterricht, wobei insbesondere Lernen als Teil des Sportunterrichts angesehen wird. Die Teilnehmenden zeigen günstige Voraussetzungen für eine Implementierung von Doping(prävention) in Lern-Settings, die eine kritische und offene Auseinandersetzung über das Fach Sport hinaus fördern. Sofern eine Anerkennung erfolgt, dass der Bereich Doping auch außerhalb des Leistungssports ein Problem darstellt, bietet der Themenbereich vielfältige Profitmöglichkeiten für Lernende.

### Doping in the university!? A look at the implementation of doping prevention in university sports teacher training

**Abstract:** Problem-oriented environments for learning are supposed to be particularly beneficial for students. The interdisciplinary field of sports science enables students to work on a wide range of topics. Implementing doping and doping prevention as a topic in sports science or physical education provides the opportunity to work on issues, which are perceived as individually relevant besides focusing solely on high-performance sports and which should have the potential to be beneficial for one's literacy. Additionally, students have the opportunity to discuss the topic from a societal perspective. Eighty-two participants (69.5 % students, 17.1 % teachers) took part in an online survey, which focused on underlying attitudes towards doping (prevention) and the composition of learning processes. The participants regarded doping primarily as a problem of high-performance sports and conveyed a doping critical attitude.

Regarding the implementation of doping (prevention) in teaching-learning processes like a school setting, they consider subjects like biology or ethics as a good option to focus on doping besides physical education. Furthermore, they favor activating learning environments like discussion rounds or smaller research projects. The participants differentiate in their perception between sports and physical education. Especially learning opportunities are considered to be a part of physical education. The participants show favorable preconditions for the implementation of doping (prevention) in a learning environment, which should enable frank and critical discussions beyond the borderline of sports. If the participants acknowledge doping to be a general problem, this topic provides a lot of opportunities to be beneficial for students.

## 1 EINLEITUNG

Das Thema Doping(prävention) lässt sich mit Blick auf die wissenschaftliche Ausbildung in der universitären sportwissenschaftlichen Lehre kontrovers diskutieren. Einerseits wachsen Kinder und Jugendliche in einer leistungsgeprägten Gesellschaft heran. Andererseits setzt man sich im Leistungssport mit der Frage auseinander, wie angemessen eine repressiv geprägte Bildung von Athletinnen und Athleten in Anbetracht wachsender Toleranz gegenüber technischen und pharmazeutischen Hilfsmitteln sowie der gesellschaftlichen Anerkennung von Leistung ist (Petróczi, Norman, & Brueckner, 2017). Insofern umfasst der Themenbereich Doping und Dopingprävention auch eine Betrachtung der Bedingungen von Lernen und kann als exemplarisches Thema für die inhaltliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen herangezogen werden. Betrachtet man Lernprozesse (als charakterisierendes Merkmal einer jeden schulischen oder universitären Ausbildung) genauer, wird diesbezüglich unter anderem der Vorteil problemorientierten Lernens (Reusser, 2005) sowie die Bedeutsamkeit von Interesse und Motivation hervorgehoben (Hasselhorn & Gold, 2017). Die intraindividuell unterschiedliche Ausprägung von Interesse und Motivation lässt sich durch die Gestaltung einer Lehr-Lern-Situation positiv beeinflussen, insbesondere wenn Lernende an einer für sie relevanten Aufgaben- oder Problemstellung arbeiten können (Luttenberger, Wimmer, & Paechter, 2019). Die Universität sollte daher ein idealer Ort für die Gestaltung produktiver Lern-Settings sein, da von Studierenden einer Fachrichtung per se ein erhöhtes Interesse und eine erhöhte Motivation für die Inhalte ihres gewählten Studienfachs zu erwarten sein sollte. Gerade die Sportwissenschaft als Querschnittsdisziplin sollte demnach die Gelegenheit bieten, Inhalte und Problemstellungen mit einem breiteren Blickwinkel und auch über die Grenzen des Fachs hinaus zu betrachten.

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Zielsetzungen: 1) auf einer übergreifenden Ebene die Betrachtung des zugrundeliegenden gesellschaftlichen Sportverständnisses sowie die Identifikation gesellschaftlicher Haltungen zur Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen in der Sportwissenschaft und im Sport; 2) auf einer inhaltsbezogenen Ebene die Identifikation einer Lernausgangslage, die universitären Bildungsprozessen im Dopingkontext zugrunde liegt. Hierzu zählen vorliegende Haltungen und die empfundene Relevanz des Themenbereichs Doping und Dopingprävention auch außerhalb des Spitzensports. Dies schließt eine Auseinandersetzung mit Ideen ein, wie dieser Bereich aus einer universitären Perspektive in den schulischen Kontext implementiert werden könnte.

## 2 LEHREN UND LERNEN IN DER SPORTWISSENSCHAFT

### 2.1 Sportverständnis

Das Studium der Sportwissenschaft ermöglicht vielfältige Schwerpunktsetzungen, denen das übergreifende Setting Sport gemein ist. Das Ziel der wissenschaftlichen Betrachtung von Sport „ist es, den Sport und das Sporttreiben der Menschen zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären“ (Krüger & Emrich, 2013, S. 14). Neben wissenschaftlich orientierten Definitionen von Sportwissenschaft oder Sport(unterricht) stellt sich die Frage, was im allgemeinen Verständnis mit dem Begriff Sport verbunden wird. Dieses Verständnis bildet auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene die Wahrnehmung von Sport ab. Während im Bereich Geschichte der Begriff des Geschichtsbewusstseins existiert, definiert als „eine übertragbare Haltung und Qualifikation, ein erschließender Weltzugang“ und als „kein Vorrat kanonischer oder auch individual-spezifischer Kenntnisbestände“ (Meyer-Hamme & Borries, 2008, S. 110), gibt es für den Sport bisher kein Äquivalent. Nach Meyer-Hamme und von Borries (2008) setzt sich das Geschichtsbewusstsein aus drei zusammenhängenden Dimensionen zusammen, die einer immanenten Beeinflussung durch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterliegen und die in Abbildung 1 dargestellt sind.

In einem ersten Versuch sollen die benannten Dimensionen auf den Bereich Sport übertragen werden, wobei als Besonderheit sowohl eine passiv-rezipierende Perspektive als auch eine aktiv-sporttreibende Perspektive beachtet werden. Das zu beschreibende Konstrukt wird hierbei als Sportverständnis bezeichnet (auch um eine potentielle Konfundierung mit der kognitionspsychologischen oder medizinischen Verwendung des Bewusstseinsbegriffs zu vermeiden). In einer Arbeitsdefinition und orientiert an der Definition des Geschichtsbewusstseins wird unter Sportverständnis eine subjektive Wahrnehmung von Sport bestehend aus einem zeitunabhängigen Zusammenwirken folgender Facetten verstanden: a) der Sportkultur als eine gesellschaftlich geprägte, individuelle Wahrnehmung von Sport, ausgedrückt über die eigene Präsentation, Rezeption oder Kommunikation von bzw. über Sport, b) der eigenen Sportidentität, welche die eigene Selbstdefinition, sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sportaffinität umfasst und c) die sportbezogene Handlungskompetenz, die das eigene sportbezogene Denk- und Handlungsvermögen umfasst. Innerhalb dieser Bereiche und geprägt durch das eigene Sportverständnis erfolgt demnach wissenschaftliches Denken in der Sportwissenschaft.

### 2.2 Problemorientiertes Lernen im (Lehramts-) Sportstudium

Fokussiert man auf Studierende und die Bereiche des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens in der Sportwissenschaft, kristallisiert sich vor allem die Besonderheit des Lehramtsstudiengangs heraus, dessen Studierende einerseits an eine wissenschaftliche Auseinandersetzung herangeführt werden und andererseits zu Experten der Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen im Fach Sport ausgebildet werden. Dies schließt auch die Bereiche Persönlichkeitsentwicklung oder Gesundheitsförderung von Schülerinnen und Schülern sowie gesellschaftliche Teilhabe ein (Kultusministerkonferenz & Deutscher Olympischer Sportbund, 2017). Ein universitäres sportwissenschaftliches Studium sollte einerseits an diese Bereiche

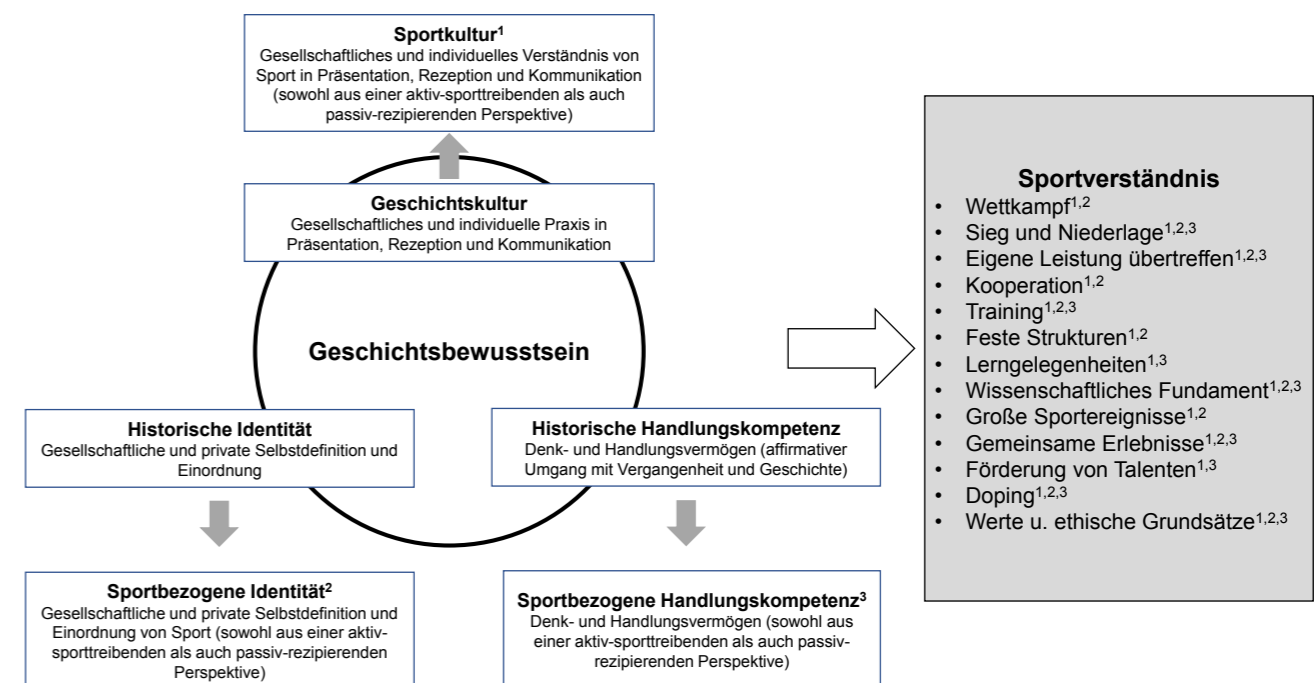


Abbildung 1: Ableitung der Arbeitsdefinition von Sportverständnis (samt Attributliste) aus dem Begriff des Geschichtsbewusstseins nach Meyer-Hamme und von Borries (2008).

anknüpfen und andererseits sollten diese Perspektiven auch im Rahmen eines Studiums angesprochen werden. Weiterhin impliziert dies eine reflexive Auseinandersetzung mit Inhalten der Sportwissenschaft (Krüger & Emrich, 2013) bzw. des Sportunterrichts in Ergänzung zu motorischen Bildungskomponenten und steht in Einklang mit der für den Schulkontext formulierten Zielsetzung, dass Sportunterricht einen übergreifenden Bildungsanspruch erfüllen soll (Schierz & Miethling, 2017). Diese Zielsetzung ist verbunden mit dem Erreichen einer sogenannten *Health Literacy* im Sinne von gesundheitsbezogener Bildung, definiert als: „Die Fähigkeit, auf Informationen zuzugreifen, diese zu verstehen, zu bewerten und zu kommunizieren als eine Möglichkeit Gesundheit in einer Vielzahl von Settings im Laufe des Lebens zu fördern, aufrechtzuerhalten und zu verbessern.“ (Rootman & Gordon-El-Bihbety, 2008, S. 11; übersetzt aus dem Englischen). Eine gesundheitsbezogene sportwissenschaftliche Perspektive kann hierbei ebenfalls als Bindeglied zwischen sportpädagogischen, sportmedizinischen, bewegungs- oder trainingswissenschaftlichen Bereichen verstanden werden (vgl. Krüger & Emrich, 2013).

In Anbetracht der thematischen Breite der Sportwissenschaft müssen sich Studierende im Verlauf ihres Studiums entsprechend ihrer Interessenlagen fokussieren. Damit sollten ein erhöhtes Interesse und eine erhöhte Lernmotivation verbunden sein (Luttenberger et al., 2019). Im (Hoch-)Schulkontext wird problemorientiertes Lernen als besonders wertvoll für die Ausbildung von Grundlagenwissen, fachlichen Fertigkeiten und soft skills erachtet (Reusser, 2005). Metaanalytische Ergebnisse stützen diese Annahme und zeigen einen robusten positiven Effekt problemorientierten Lernens auf die Ausbildung von Fertigkeiten. Betrachtet man das erworbene Wissen, zeigt sich, dass vergleichsweise weniger Wissen angeeignet wurde, dieses aber besser erinnert wird (Dochy, Segers, van den Bossche & Gijbels, 2003). Gestalten Lehrende Lernumgebungen, in

denen Lernende an für sie relevanten Problemstellungen arbeiten können, fördert dies entsprechend des Konzepts die Eigenständigkeit der Lernenden, eine kognitive Aktivierung sowie die Aneignung transferfähigen Wissens auch innerhalb des Fachs Sport. Entsprechend Reussers (2005) Ausführungen sind Lehrende auf der anderen Seite gefordert, relevante und bearbeitbare Problemstellungen zu ermöglichen und zudem flexibel fundierte Hilfestellungen zu leisten. Lernen wird hierbei als individueller und subjektiver Konstruktionsprozess verstanden, der basierend auf authentischen und komplexen Problemen erfolgt und frühzeitig eine fächerübergreifende Denkweise fördert (Hasselhorn & Gold, 2017; Reusser, 2005). Somit bietet die Sportwissenschaft oder – bezugnehmend auf angehende Sportlehrkräfte – das Schulfach Sport zahlreiche Anknüpfungspunkte.

### 2.3 Praxisbeispiel aus der sportwissenschaftlichen Lehre

Offenere Seminarkonzepte wie die an der Universität Oldenburg für Lehramtsstudierende angebotene Veranstaltung Lehrgang und Labor fördern und ermöglichen ein übergreifendes wissenschaftliches Denken, indem Raum für alternative Denkweisen von Sportunterricht gegeben wird, die zunächst nur grob an curricularen Vorgaben oder Maßgaben der Kultusministerkonferenz orientiert sind (Schierz, 2019). Das Seminarkonzept ist hierbei geeignet, zentrale Charakteristika problemorientierten Lernens abzudecken: (1) Studierende tragen selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess, (2) es werden reale Probleme bereitgestellt, die Studierenden eine Bearbeitung mit verschiedenen Zugangsweisen ermöglichen, (3) der Lernprozess ist in einen multidisziplinären Kontext eingebettet, (4) die Zusammenarbeit von Studierenden ist ein zentraler Bestandteil und (5) der Lernprozess erfolgt selbstgesteuert und ermöglicht eigene Lösungsfindungen (vgl. Savery, 2006). Angedockt

an fachübergreifendes Unterrichtsmaterial des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, der Bundeszentrale für politische Bildung, der Nationalen Anti-Doping Agentur Deutschlands und des Projekts Translating Doping (Alpermann et al., 2012) können Studierende den Themenbereich Doping und Dopingprävention frei und entsprechend eigener Interessenschwerpunktsetzungen auf eigene Perspektiven und seine Unterrichtstauglichkeit hin diskutieren sowie eine eigene begründete Haltung entwickeln. Das Material ermöglicht unter anderem die Kopplung an die Fächer Geschichte, Ethik oder Biologie und spricht somit auch (je nach Fächerkombination im Lehramtsstudiengang) Kompetenzen und Wissen des Zweitfachs intendiert an. Basierend auf grundsätzlichen Vorgaben (z. B. Prüfungsleistungen, eine über zwei Semester angelegte Lehrveranstaltung, etc.) erhalten die Studierenden die Gelegenheit, an als relevant empfundenen Problemstellungen zu arbeiten und diese mit der Perspektive der Gestaltung von schulischen Lernumgebungen zu bearbeiten.

Vergleichbar mit häufig bereits in den Schulalltag implementierten Themen wie dem Umgang mit Alkohol, Nikotin oder anderen Substanzen mit Sucht oder Gesundheitsgefährdungspotenzial stellt sich die Frage, wie man Prävention und Aufklärung zielführend und konstruktiv in den Schullalltag einbeziehen kann, sodass er für Schülerinnen und Schüler unter anderem in Anbetracht einer in der Regel noch wenig ausgeprägten Sorge um gesundheitserhaltende Belange relevant wird (Singer & Treutlein, 2006). Das Thema Doping wird hierbei explizit im Memorandum Schulsport 2019 genannt und in seiner Bedeutung für die Ausbildung einer umfassenden Handlungsfähigkeit Heranwachsender hervorgehoben (Deutscher Sportlehrerverband, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, Deutscher Olympischer Sportbund & Fakultätentag Sport, 2019). Da es innerhalb der curricularen Vorgaben im Unterrichtsfach Sport thematische Freiräume für Lehrerinnen und Lehrer gibt und Überzeugungen von Lehrkräften Einfluss auf die Gestaltung von Lernsettings haben (Reusser & Pauli, 2014), erscheint es umso wichtiger zu prüfen, mit welcher Grundhaltung bereits Sportstudierende hinsichtlich des Themas Doping und Dopingprävention ausgerüstet sind. Die eigene *Health Literacy* von Studierenden dient demzufolge als Ausgangspunkt für eine zukünftige Arbeit mit verschiedenen Interessengruppen, seien es beispielweise Schülerinnen und Schüler, Athletinnen und Athleten oder Patientinnen und Patienten.

### 3 DIE GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG UND SCHULISCHE RELEVANZ VON DOPING (PRÄVENTION)

Egal, ob man Athletinnen und Athleten, (Sport-)Studierende oder Schülerinnen und Schüler ins Zentrum einer wissenschaftlichen Betrachtung stellt: Handlungen erfolgen zielgerichtet und sind in einen Kontext eingebettet (Häcker & Stapf, 2004), der gemäß handlungstheoretischer Ansätze sowie gemäß der Vulnerabilitätsfaktoren des Life-Cycle Model of Performance Enhancement (Petróczi & Aidman, 2008) durch ein Zusammenwirken von Aufgabe/Situation (situational factors), Umwelt/System (systemic factors) und Person (personality factors) charakterisiert wird. Entsprechend dieses Modells mündet dieses Zusammenspiel in eine dopingablehnende oder -befürwortende Einstellung und kann nachfolgend einen leistungssteigernden Substanzkonsum auslösen. Entsprechend aktuellerer Modellvorstellungen werden die Faktoren flankiert von Gründen für

oder gegen ein Verhalten (Petróczi et al., 2017; Westaby, 2005). Die einzelnen Faktoren sind hierbei nicht klar voneinander abgegrenzt und werden im Folgenden im Transfer auf den allgemeinen Sportkontext sowie den Konsum leistungssteigernder Substanzen im nicht-athletisch geprägten Bereich dargestellt, den das Modell explizit miteinschließt. Die dargestellten Faktoren (mit Ausnahme des als vergleichsweise stabil angesehenen Personenfaktors) dienen gleichermaßen als Orientierungspunkte für die Implementierung von Präventionsmaßnahmen sowie als Grundlage der vorliegenden Untersuchung.

#### 3.1 Doping (prävention) unter Berücksichtigung der Umwelt-Perspektive

Die Wirkung des Faktors Umwelt wird von Petróczi und Aidman (2008) als wandelbar angesehen. Er umfasst die Haltung gegenüber leistungssteigernden Substanzen innerhalb einer Gesellschaft sowie die Wahrnehmung von Fairness oder Sanktionen. Somit werden Konzepte angesprochen, die auch im Sportstudium oder allgemeinen Sportunterricht bedeutsam sind. Betrachtet man diesen systemischen Faktor sollte zunächst eine Relevanzeinschätzung erfolgen, die zur Legitimation der Berücksichtigung von Doping (prävention) im (Sport)Studium oder Unterricht und somit auch außerhalb athletischer Zielgruppen beiträgt. Im Leistungssport existieren Indizien, dass die von der Welt Anti-Doping Agentur (2018) identifizierte Anzahl von 1.4 % auffälliger Proben „die Spitze des Eisbergs“ darstellen. Dieser Zahl stehen Prävalenzhochrechnungen aus dem Leichtathletikbereich von bis zu 61.8 % (Ulrich et al., 2017) sowie Schätzungen für den internationalen (48.8 %) und nationalen (25.5 %) Leistungssport gegenüber (Pöppel & Büsch, 2019). Darüber hinaus stellt der Missbrauch leistungssteigernder Substanzen auch ein Problem des Breiten- und Freizeitsports (Nieß, Striegel, & Wiesing, 2014) sowie in Fitnessstudios dar, inklusive gravierender Wissenslücken über die (Folge-)Wirkungen der Substanzen (Kläber, 2010). Motive für den Einsatz von Substanzen sind nicht ausschließlich die Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit, sondern auch persönliche ästhetische Zielstellungen (Pedersen, 2010). Somit ist die Relevanz dieses Themenbereichs nicht ausschließlich im (Leistungs-)Sport zu verorten und der Blickwinkel der Betrachtung deutlich weiter zu fassen (z. B. Arzneimittelmissbrauch), was wiederum Chancen für problemorientierte Aufgabenstellungen und eine Förderung von *Health Literacy* bietet.

Das Doping-Einstiegsalter kann bereits in der Präadoleszenz liegen, ist unabhängig vom sportlichen Leistungsniveau und die Bereitschaft zur Nutzung steigt mit zunehmendem Alter (Wanek, Rosendahl, Strauss, & Gabriel, 2007). Demnach kann die Adoleszenz als vulnerable Phase angesehen werden, wodurch auch das Handeln von (angehenden) Sportlehrkräften über den Leistungssportkontext hinaus für die Ausbildung einer kritischen Haltung gegenüber leistungssteigernden Substanzen von Schülerinnen und Schülern an Bedeutung gewinnt. Mit dem Ziel einer frühzeitigen Prävention und Gesundheitsförderung werden mittlerweile aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive positiv konnotierte Maßnahmen gefordert, die pharmakologische Hilfen im Alltag als charakteristisch für die gegenwärtige Zeit erachten und ein offeneres Problembewusstsein auslösen sollen (Petróczi et al., 2017). Grundlegend – auch in Hinblick darauf, ob Doping (prävention) als universitär oder schulrelevantes Thema empfunden wird – stellt

sich die Frage, wie Doping gesellschaftlich wahrgenommen wird.

Auf den Leistungssport bezogen konnte international einerseits eine ablehnende Haltung der Bevölkerung gegenüber dem Einsatz von Doping aufgezeigt werden (Engelberg, Moston, & Skinner, 2012). Andererseits konnte ein Wandel von einer Null-Toleranzhaltung zu einer liberaleren Dopingauffassung unter Sportstudierenden festgestellt werden (Vangrunderbeek & Tolleneer, 2010). Sollte sich eine liberalere Haltung bestätigen, wäre eine Wissensvermittlung und/oder eine Bearbeitung von individuell als relevant erachteten Frage- und Problemstellungen umso wichtiger. Dadurch sollten Entscheidungen bewusst und in Kenntnis von Wirkungen und Nebenwirkungen getroffen werden können, was wiederum dem Verständnis von *Health Literacy* entspricht.

#### 3.2 Doping (prävention) unter Berücksichtigung der Aufgaben-Perspektive

Die Aufgaben-Perspektive impliziert Einflüsse konkreter Situationen und wird als veränderbar in ihrer Wirkung aufgefasst. Unter dieser Perspektive subsumieren sich dynamische Interaktionen mit der eigenen Peergroup, Eigenschaften von Rollenmodellen oder signifikanten Anderen sowie die generelle Verfügbarkeit leistungssteigernder Substanzen (Petróczi & Aidman, 2008). Entsprechend der Modelllogik lässt sich hier auch der Umgang mit akuten Krisensituationen (bspw. Verletzungen oder Leistungsversagen) einordnen. In Anbetracht der durch das Internet erleichterten Verfügbarkeit und Beschaffung von Substanzen wäre diesbezüglich eine kritische Auseinandersetzung im universitären oder schulischen Kontext sinnvoll.

#### 3.3 Doping Einstellungen

Die zuvor beschriebenen Faktoren sollen entsprechend der Modelllogik in eine positive oder negative Einstellung gegenüber Doping münden (Petróczi & Aidman, 2008). Eine Erhebung der expliziten Doping Einstellungen mittels Kurzform der Performance Enhancement Attitude Scale (PEAS-S) ergab bei englischen Sportstudierenden eine ablehnende Haltung gegenüber Dopingsubstanzen (Vargo et al., 2015). Betrachtet man darüber hinaus den Einsatz von Nahrungsergänzungsmitteln, die als bahrend für einen späteren Einsatz von Dopingsubstanzen und eine positivere Einstellung gegenüber Doping angesehen werden (Backhouse, Whitaker, & Petróczi, 2013), nutzten 20 % der 12- bis 17-Jährigen unabhängig vom eigenen Sporttreiben, ohne ernährungsphysiologische Notwendigkeit und unaufgeklärt Nahrungsergänzungsmittel (Carlsohn, 2015). Geht man davon aus, dass sich Daten aus dem kanadischen Raum näherungsweise übertragen lassen, sollte auch unter sportaffinen Studierenden ein vergleichsweise höherer Nahrungsergänzungsmittelgebrauch zu verzeichnen sein (vgl. Kristiansen, Levy-Milne, Barr, & Flint, 2005). Für das Setting Universität oder Schule bedeutet dies eine sinnvolle und potenziell fächerübergreifende Betrachtung der Wirkungen und Nebenwirkungen der Zufuhr von Substanzen auf den eigenen Organismus, um bereits Schülerinnen und Schülern zu reflektierten Entscheidungen zu verhelfen oder eine begründete Position zu vertreten. Während die Personen-Perspektive als stabil angesehen werden kann, sind vor allem Umwelt- und Aufgabenparameter, welche auch konkrete Situationen einschließen, als veränderlich anzusehen (Petróczi & Aidman, 2008).

### 4 DOPINGPRÄVENTION IN LEHR-LERN-SETTINGS

Einzelne Studien konnten einen Nutzen von Präventions-Lehreinheiten im schulischen Kontext aufzeigen. So ließen sich positive Effekte hinsichtlich expliziter Doping Einstellungen, einem sportlichen Normverständnis und gesundheitlicher Parameter in Folge einer thematisch breit angelegten Anti-Doping-Intervention mit zehn Unterrichtseinheiten zu Gesundheit, Moral, sozialen und psychologischen Aspekten sowie Nutzung von Nahrungsergänzungsmitteln und Dopingsubstanzen im schulischen Kontext erreichen (Barkoukis, Kartali, Lazuras, & Tsozbatzoudis, 2016). Zusätzlich zeigte eine weitere Studie einen positiven Effekt in Folge von zwölf Interventionssitzungen, die auf den übergreifenden Bereich Media Literacy abzielten. Im Rahmen dieser Sitzungen erhielten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, mit Expertinnen und Experten (z. B. aus dem Bereich Sport, Kommunikation oder Psychologie) zu diskutieren und wurden insgesamt ermutigt sich möglichst aktiv einzubringen. Insofern wird ein breites Spektrum an Notwendigkeiten und Möglichkeiten deutlich, welches sinnvoll, und gerade auch unter einer problemorientierten Perspektive, in Lernprozesse und den schulischen Kontext implementiert werden könnte. In Einklang mit den Forderungen einer gesamtgesellschaftlich angelegten Prävention (Petróczi et al., 2017) liegen der vorliegenden Studie folgendes Thema und folgende Fragestellungen zugrunde:

Die Konstitution von *Health Literacy* von Sportstudierenden am Beispiel Doping: Welche dopingbezogenen Haltungen und Wahrnehmungen lassen sich identifizieren und wie lässt sich das Thema Doping (prävention) problemorientiert in einem Lehr-Lern-Kontext in die universitäre oder schulische Sportlehre implementieren?

Orientiert an diesen Fragestellungen geht die Untersuchung auf insgesamt vier Bereiche ein. Auf einer Makroebene soll das vorliegende Verständnis von Sport als thematisch übergreifende Ausgangslage betrachtet werden:

1. Das allgemeine Sport- bzw. Schulsportverständnis als Abbild eines Gesamtsystems, in das sich Doping als Subfacette eingliedert.
2. Auf einer Mikroebene erfolgt die Bearbeitung des Themas angedockt an das vorliegende dopingbezogene Grundverständnis sowie konkrete Lehr-Lern-Kontexte. Fokussierend auf den Umwelt-Faktor des Life-Cycle Model of Performance Enhancement werden hierbei die folgenden drei Bereiche betrachtet:
3. Die gesellschaftliche Wahrnehmung des Schweregrads von Doping über verschiedene sportbezogene Niveaustufen.
4. Grundlegende Haltungen und explizite Doping Einstellungen als Indikatoren für die Einschätzung der (gesellschaftsbezogenen) Relevanz, auf Basis derer Studierende das Thema erfassen und (angehende) Lehrkräfte (problemorientierte) Unterrichtsideen ableiten.
5. Ideen zur Umsetzung von Dopingprävention im Spitzensport und Ableitungen für Lernsettings im Sport wie die Bereitschaft den Sportunterricht für ein breiteres Themenspektrum sowie alternative Herangehensweisen der Bearbeitung zu öffnen.

## 5 METHODE

Die Datenerhebung dieser Querschnittuntersuchung erfolgte im Zeitraum Juli bis August 2019 über das Online-Umfragetool LimeSurvey. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über (Online-) Werbung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, wobei bedingt durch Aushänge im Institut für Sportwissenschaft primär Sportstudierende zur Teilnahme eingeladen wurden. Da Doping und Dopingprävention als gesamtgesellschaftliches Phänomen erachtet werden, war die Einladung zur Studienteilnahme nicht auf Lehramtsstudierende begrenzt. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Fragebogens darüber informiert, dass ihre Daten anonym erhoben werden, ihre Teilnahme freiwillig ist und sie ihre Teilnahme jederzeit beenden können.

Der Fragebogen umfasste hauptsächlich geschlossene Fragen. Sofern keine validierten Fragebögen vorlagen, orientierten sich die Fragen an Studienergebnissen oder publizierten Konzepten. Die Inhalte des Fragebogens werden im Folgenden dargestellt: Im Anschluss an die einleitende Begrüßungsseite wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert, vier Einschätzungen von 0 bis 100 % vorzunehmen: ihre Einschätzung der Verbreitung von Doping im internationalen Leistungssport, im nationalen Leistungssport, im nationalen Breiten- und Freizeitsport sowie unter Sportstudierenden. In Folge der Schätzungen wurden die expliziten Dopinginstellungen der Teilnehmenden mittels der in die deutsche Sprache übersetzten PEAS-S (Vargo et al., 2015) erfasst, die über eine adäquate Reliabilität (Cronbach's  $\alpha = .73$  [95% CI: .63, .81]; Widaman, Little, Preacher, & Sawalani, 2011) verfügt. Die Skala beinhaltet acht Statements zu denen die Teilnehmenden auf einer 6-Punkt-Likert Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu, 6 = stimme vollkommen zu) Stellung beziehen (z. B. „Die mit Doping verbundenen Risiken werden übertrieben“). Die Auswertung erfolgt mittels Summerwert, orientiert an den von Vargo und Kollegen (2015) definierten Grenzwerten (8-14: starke Ablehnung, 15-21: Ablehnung, 22-28: geringfügige Ablehnung, 29-35 geringfügige Zustimmung, 36-42: Zustimmung und 43-48 starke Zustimmung). Auf Einzelitemebene (nominalskaliert) wurde zudem erfasst, wie schwerwiegend Doping als Problem im Sport angesehen wird (abgeleitet aus: Stamm, Lamprecht, & Kamber, 2014), wie mit Dopingverhalten im Spitzensport umgegangen werden sollte (abgeleitet aus: Savulescu, Foddy, & Clayton, 2004; Vangrunderbeek & Tolleneer, 2010), ob zwischen vorsätzlichen und nicht-intendierten Verstößen hinsichtlich der Sanktionierung unterschieden werden sollte sowie welche Grundhaltung einer modernen Dopingprävention zugrunde liegen sollte (abgeleitet aus: Petróczi et al., 2017).

Die Folgeseite des Fragebogens fokussierte den Bereich Dopingprävention zunächst allgemein und dann im Kontext Schule bzw. im Sportunterricht. So wurden in diesem Bereich des Fragebogens konkrete Schulfächer abgefragt, im Rahmen derer das Thema (Anti-) Doping bearbeitet werden könnte. Abgeleitet aus dem kanadischen Ontario Curriculum für Physical and Health Education (Ontario Ministry of Education, 2018), welches didaktische und methodische Umsetzungsideen zur Erreichung von *Physical* sowie *Health Literacy* anbietet, wurde eine Haltung zu diesen Ideen für die Bearbeitung des Themas Dopingprävention in einem Lehr-Lern-Kontext erfragt. Den Teilnehmenden wurden hierzu verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten wie beispielsweise lehrerzentrierter Unterricht, Rollenspiele, Diskussionsrunden oder problemorientiertes Lernen präsentiert und sie konnten darüber hinaus eigene Ideen benennen.

Abschließend erfolgte eine Erfassung des globalen Verständnis-

ses von Sport und Sportunterricht. Zur Operationalisierung wurden zunächst 13 Attribute abgeleitet, die als charakteristisch für den Bereich Sport angesehen werden und die gemeinsam das Konstrukt Sportverständnis bilden (siehe Abbildung 1). Auf einer 5-Punkt-Likert Skala (1 = stimme gar nicht zu, bis 5 = stimme sehr zu) gaben die Teilnehmenden an, wie stark sie das jeweilige Attribut mit Sport bzw. Sportunterricht verbinden.

Die Datenanalysen erfolgten mittels der Programme IBM SPSS Statistics 26, JASP Statistiksoftware Version 0.11.1 (JASP Team, 2019, <https://jasp-stats.org/>), Psychometrica (Lenhard & Lenhard, 2016, <https://psychometrica.de/effektstaerke.html>) zur Berechnung von Effektgrößen sowie G\*Power, Version 3.1 (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009) für Ex-Post Power Berechnungen.

Von den insgesamt 102 Zugriffen auf den Fragebogen wurden 20 Datensätze von den weiteren Analysen ausgeschlossen, da entweder keine Daten übermittelt wurden ( $n = 10$ ) oder weniger als die Hälfte des Fragebogens bearbeitet wurde ( $n = 10$ ). In die Auswertung gehen die Daten von 82 Personen (weiblich: 52.4%,  $n = 43$ ) mit einem Durchschnittsalter von 25.75 Jahren ( $SD = 7.98$ ) ein. Die Stichprobe bestand zu einem Großteil (69.5 %,  $n = 57$ ) aus Studierenden, von denen wiederum eine Mehrheit ein Lehramtsstudium (64.9 %,  $n = 37$ ) mit dem Ziel Sport-Lehramt (83.8%,  $n = 31$ ) absolviert. Vierzehn Personen (17.1 %) der Stichprobe sind ausgebildete Lehrkräfte.

Den nachfolgenden Berechnungen ging eine Prüfung auf Normalverteilungs-Verletzungen mittels Shapiro-Wilk Test voraus. Für die intervallskalierten Variablen Wahrnehmung des Schweregrads von Doping über verschiedene Niveaustufen (Range:  $W(78-81) = 0.80-0.96$ ,  $p < .001$ ), explizite Dopinginstellungen ( $W(82) = 0.92$ ,  $p < .001$ ), Sportverständnis fokussiert auf den Bereich Sport allgemein (Range:  $W(78-79) = 0.75-0.91$ ,  $p < .001$ ) sowie fokussiert auf den Bereich Sportunterricht (Range:  $W(78-79) = 0.44-0.92$ ,  $p < .001$ ) wurden Verteilungsverletzungen ermittelt, sodass Berechnungen auf Basis non-parametrischer Verfahren erfolgten. Entsprechend der den Tests inhärenten Logik werden sowohl der jeweilige Median ( $Mdn$ ) sowie die mittlere absolute Abweichung ( $MAD$ ), als auch Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichungen ( $SD$ ) berichtet.

## 6 ERGEBNISSE

### 6.1 Sportverständnis

Zum Vergleich des Sportverständnisses wurden die einzelnen Attribute jeweils in ihrer Einschätzung bezogen auf den Sport sowie den Sportunterricht gegenübergestellt und Unterschiede mittels Wilcoxon-Tests berechnet. Hinsichtlich acht Attributen zeigte sich eine deutliche Differenzierung im Verständnis der Teilnehmenden zwischen Sport und Sportunterricht (siehe Abbildung 2). Den Bereich Doping verorteten die Teilnehmenden signifikant eher im Sport ( $Mdn = 2.00$ ,  $MAD = 1.00$ ;  $M = 1.73$ ,  $SD = 0.84$ ) als im Sportunterricht ( $Mdn = 1.00$ ,  $MAD = 0$ ;  $M = 1.16$ ,  $SD = 0.41$ ;  $z[n = 79] = -5.19$ ,  $p < .001$ ,  $r = .41$ ,  $OR = 5.18$ ,  $1-\beta > .99$ ). Gleichermaßen werden die Attribute Training ( $z[n = 78] = -6.28$ ,  $p < .001$ ,  $r = .50$ ,  $OR = 8.21$ ,  $1-\beta > .99$ ), Talent, ( $z[n = 78] = -5.45$ ,  $p < .001$ ,  $r = .44$ ,  $OR = 5.80$ ,  $1-\beta > .99$ ), große Sportereignisse ( $z[n = 79] = -5.01$ ,  $p < .001$ ,  $r = .40$ ,  $OR = 4.85$ ,  $1-\beta > .99$ ), Wettkämpfe ( $z[n = 78] = -4.36$ ,  $p < .001$ ,  $r = .35$ ,  $OR = 3.86$ ,  $1-\beta > .99$ ), das Übertreffen eigener Leistungen ( $z[n = 79] = -3.99$ ,  $p < .001$ ,  $r = .32$ ,  $OR = 3.36$ ,  $1-\beta = .99$ ) sowie feste Strukturen ( $z[n = 79] = -2.45$ ,  $p < .014$ ,  $r = .20$ ,  $OR = 2.06$ ,  $1-\beta = .75$ ) signifikant

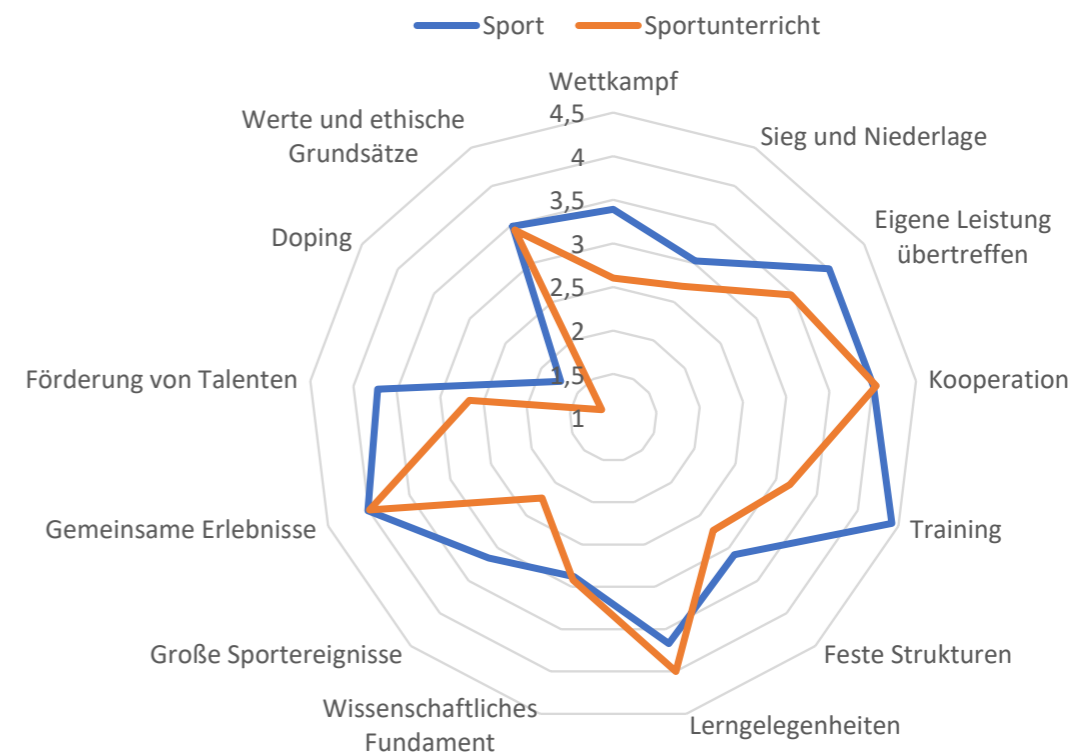


Abbildung 2: Verknüpfung sportbezogener Attribute mit den Facetten Sport und Sportunterricht (1 = stimme gar nicht zu, bis 5 = stimme voll zu).

stärker als Teil von Sport als von Sportunterricht verstanden. Ausschließlich das Attribut Lerngelegenheiten wird signifikant stärker als Teil des Sportunterrichts bewertet ( $z[n = 79] = 2.38$ ,  $p = .017$ ,  $r = .19$ ,  $OR = 2.01$ ,  $1-\beta = .73$ ).

### 6.2 Wahrnehmung des Schweregrads von Doping

Als Indikator der Einschätzung des Doping-Schweregrads über vier verschiedene sportbezogene Niveaustufen wurde ein Friedman-Test berechnet. Die vier Einschätzungen wurden hierbei als messwiederholter Parameter betrachtet. Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden zwischen den Niveaustufen deutlich differenzieren ( $\chi^2_F = 109.90$ ,  $p < .001$ ,  $w = .68$ ). Nutzt man den Wilcoxon-Test für eine paarweise Gegenüberstellung und somit multiplen Einzelvergleich in absteigender Reihenfolge des sportlichen Niveaus (Bonferroni-Korrektur für das zugrunde gelegte  $\alpha$ -Niveau:  $\alpha = .05/3 = .017$ ) schätzen die Teilnehmenden die Verbreitung von Doping im internationalen Leistungssport ( $Mdn = 50.00$ ,  $MAD = 29.65$ ;  $M = 49.33$ ,  $SD = 25.52$ ) als annähernd elf Mal häufiger und somit signifikant gravierender als im nationalen Leistungssport ein ( $Mdn = 30.00$ ,  $MAD = 22.24$ ;  $M = 35.42$ ,  $SD = 23.85$ ;  $z[n = 81] = -6.83$ ,  $p < .001$ ,  $r = .54$ ,  $OR = 10.81$ ,  $1-\beta > .99$ ). Zudem wird der nationale Leistungssport als mehr als drei Mal dopingbehafteter wahrgenommen als der nationale Freizeit- und Breitensport ( $Mdn = 16.50$ ,  $MAD = 17.05$ ;  $M = 24.25$ ,  $SD = 22.82$ ;  $z[n = 80] = -3.97$ ,  $p < .001$ ,  $r = .31$ ,  $OR = 3.32$ ,  $1-\beta > .99$ ). Unter Sportstudierenden wird Doping signifikant als am wenigsten wahrscheinlich eingeschätzt ( $Mdn = 10.50$ ,  $MAD = 10.38$ ;  $M = 18.28$ ,  $SD = 18.05$ ,  $z[n = 78] = -3.07$ ,  $p = .002$ ,  $r = .02$ ,  $OR = 2.51$ ,  $1-\beta > .99$ ).

### 6.3 Grundlegende Haltung gegenüber Doping

Die Teilnehmenden verfügen gemäß der Grenzwerte von Vargo und Kollegen (2015) über eine ablehnende Einstellung gegenüber Doping (MPEAS-Summe = 14.96,  $SD = 5.16$ ,  $Mdn = 14.00$ ,  $MAD = 4.45$ ). Die Werte dieser Stichprobe liegen signifikant unter den Werten einer Studierendenstichprobe aus Großbritannien (MPEAS-Summe = 18.47,  $SD = 8.61$ ) der zuvor benannten Autorengruppe ( $z[n = 82] = -5.18$ ,  $p < .001$ ,  $r = .52$ ,  $OR = 12.51$ ). Die vorliegende Stichprobe kann somit vergleichsweise als zwölfmal dopingkritischer bezeichnet werden.

Auf Einzelitemebene zeigte sich ebenfalls eine dopingkritische Haltung, die allerdings nicht uneingeschränkt ist. So bewertet ein Großteil der Teilnehmenden Doping als ein ernstzunehmendes (54.9 %,  $n = 45$ ) oder sehr ernstzunehmendes Problem (40.2 %,  $n = 33$ ). Die gegenwärtige deutsche Rechtslage nach der wiederholte Dopingvergehen mit zunehmend härteren Strafen geahndet werden, befürworten 65.9 % ( $n = 54$ ). Extreme Haltung wie das direkte Verhängen einer lebenslangen Strafe (17.1 %,  $n = 14$ ) oder eine Legalisierung von Doping im Leistungssport (6.1 %,  $n = 5$ ) finden nur wenig Zustimmung. Weiterhin spricht sich ein Großteil der Stichprobe (89.7 %,  $n = 67$ ) dafür aus, dass zwischen versehentlichem und vorsätzlichem Doping unterschieden werden sollte. Als Grundhaltung befürwortet ein Großteil der Stichprobe die Aussage, dass Doping den ethischen Prinzipien des Sports widerspricht und nicht akzeptiert werden dürfe (73.2 %,  $n = 60$ ), gegenüber einer offeneren Haltung, die pharmazeutische Hilfen zur Leistungssteigerung als prägend für den Alltag ansieht (26.8 %,  $n = 22$ ).

## 6.4 Problemorientiertes Lernen und Ideen zur Implementierung von Doping in Lehr-Lern-Kontexte

Neben einer Implementierung im Rahmen des Sportunterrichts (93.9 %,  $n = 77$ ) eignet sich der Themenbereich Doping und Dopingprävention nach Meinung der Teilnehmenden auch für eine Fokussierung im Rahmen folgender Fächer oder Themenbereiche: Biologie (75.6 %,  $n = 62$ ), Ethik (52.4 %,  $n = 43$ ), Ernährung (28.0 %,  $n = 23$ ), Chemie (15.9 %,  $n = 13$ ), Sozialkunde (14.6 %,  $n = 12$ ) oder Politik (8.5 %,  $n = 7$ ). Gefragt nach dem Alter ab wann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Doping erfolgen sollte, geben die Teilnehmenden durchschnittlich ein Alter von 12.55 Jahren ( $SD = 2.35$ , Range: 6-18 Jahre) an, was ungefähr einer Implementierung im Rahmen der siebten Klasse entspricht.

Hinsichtlich der Implementierung des Themas in einen Lehr-Lern-Kontext werden vor allem Zugänge befürwortet, die Lernenden individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen, wie beispielsweise Diskussionsrunden (74.4 %,  $n = 61$ ), eigenständige Nachforschungen zum Beispiel im Rahmen eigener kleinerer Fragestellungen (53.7 %,  $n = 44$ ), problemorientiertes Lernen (51.2 %,  $n = 42$ ), kritisches Hinterfragen von Aussagen zum Beispiel medialer Veröffentlichungen (46.3 %,  $n = 38$ ), Analyse von Medienmaterial (41.5 %,  $n = 34$ ) oder der Möglichkeit zur Erstellung eigener Bezüge zum Thema (46.3 %,  $n = 38$ ). Traditionelle Unterrichtsformen, die auf Zuhören der Lernenden (7.3 %,  $n = 6$ ) sowie lehrpersonen-zentriertem Unterricht (14.6 %,  $n = 12$ ) basieren, werden vergleichsweise deutlich weniger favorisiert.

## 7 DISKUSSION

Der Themenbereich Doping und Dopingprävention erscheint gut geeignet für problemorientierte Lehr- und Lern-Settings in der (Hoch-)Schule und aktiviert fachübergreifende Betrachtungs- und Herangehensweisen. Dies sollte sich wiederum positiv auf die *Health Literacy* einer Person auswirken. Hinsichtlich des Verständnisses von Sport und Sportunterricht zeigt sich, dass die Teilnehmenden deutlich differenzieren. Während insbesondere Lerngelegenheiten mit Sportunterricht verknüpft werden und somit auch das allgemeine Literacy-Potenzial des Fachs betont wird, wird Doping kaum mit Sport oder Sportunterricht assoziiert. Gerade mit Blick auf ästhetische Motive des Substanzgebrauchs (Pedersen, 2010), oder die Verwendung leistungssteigernder Substanzen in Fitnessstudios (Kläber, 2010) sowie dem hohen gesellschaftlichen Wert von (Leistungs-)Sport (vgl. Petróczy et al., 2017) könnten Handlungsmöglichkeiten unterschätzt werden. Ein Anknüpfungspunkt könnte hier der Einsatz von Nahrungsergänzungsmitteln sein, bei denen einerseits anzunehmen ist, dass deren Verwendung unter Sportstudierenden verbreitet ist (vgl. Kristiansen et al., 2005) und deren Verwendung andererseits unter einer Optimierungsperspektive betrachtet werden kann. Alternativ kann die Aussage aber auch so gedeutet werden, dass sich die Teilnehmenden von Doping distanzieren und dieser Bereich im Sportunterricht keine Relevanz besitzen soll. Unabhängig davon, ob Studierende Sport mit dem Berufsziel Lehramt studieren, scheint das Thema Doping(prävention) geeignet und wertvoll, um sich mit Themen wie Leistung, Körper

und Ästhetik problemorientiert und multiperspektivisch auseinanderzusetzen und eine eigene Haltung zu entwickeln. Über eine Einbindung dopingbezogener Themen (z. B. Wirkung von Substanzen auf den Organismus) und eine Steigerung der *Health Literacy* sind im Transfer auch positive Effekte für andere Präventionsbemühungen, die auf Alkohol, Nikotin oder Drogen abzielen, vorstellbar.

Die Relevanz des Themenkomplexes wird mit zunehmendem Leistungsniveau höher eingeschätzt, wobei die persönlich engste Bezugsgruppe (hier Sportstudierende) als am wenigsten doping-behaftet angesehen wird. Dies kann zum einen durch einen real niedrigeren leistungssteigernden Substanzkonsum unter Sportstudierenden begründet sein oder durch eine selektive Wahrnehmung. Vergleichbar mit den Befunden aus dem Trainerinnen- und Trainerbereich (Pöppel & Büsch, 2019) zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Schweregrads von Doping in erster Linie an den Leistungssport geknüpft wird. Für eine problemorientierte sportwissenschaftliche Lehre bedeutet dieses Ergebnis, dass eine Annäherung an das Thema Doping(prävention) angeknüpft an den Leistungssport erfolgen sollte. So ließe sich beispielweise aufbauend auf dem schulischen Präventionsmaterial (Alpermann et al., 2012) diskutieren, ob Doping legalisiert werden sollte oder - auf den universitären Kontext bezogen - wie das Thema Chancengleichheit und Substanznutzung in sportpraktischen Prüfungen gehandhabt werden könnte.

Hinsichtlich grundlegender Dopinghaltungen geben die Teilnehmenden günstige Grundvoraussetzungen für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema an. In Einklang mit Engelberg und Kollegen (2012) sehen die Teilnehmenden Doping zu einem Großteil als ein (sehr) ernst zu nehmendes Problem an. Entgegen Befunden, die auch liberalere Haltungen im Studierendenkontext aufzeigten (Vangrunderbeek & Tolleneer, 2010), zeigte sich die vorliegende Stichprobe durchgängig dopingablehnend. Auch die eigentlich als weniger repressiv propagierte Haltung, pharmazeutische Hilfen zur Leistungssteigerung als Phänomen der heutigen Gesellschaft zu erachten (Petróczy et al., 2017), wurde als Grundhaltung einer modernen Prävention größtenteils abgelehnt. Im Vergleich zu Studierenden aus Großbritannien (Vargo et al., 2015) wies die vorliegende Stichprobe noch dopingkritischere explizite Dopinghaltungen auf. Auch unter Berücksichtigung möglicher sozial erwünschter Antworttendenzen zeigte sich kein Bodeneffekt in der Auswertung der PEAS-S, sodass das Führen kritischer und auch ergebnisoffener, konstruktiver Diskussionen im (Hoch-)Schulkontext möglich sein sollte.

Bezogen auf den Bereich Denken und Lernen im sport(wissenschaftlichen) Kontext befürworten die Teilnehmenden eine Andockung an verschiedene Fächer und Methoden, was einerseits Idee des problemorientierten Lernens (Reussers, 2005) und einer vielschichtigen Betrachtung von Aufgabenstellungen ist, und andererseits den im Ontario Curriculum for Physical and Health Education (Ontario Ministry of Education, 2018) formulierten Umsetzungsideen für Lerninhalte entspricht. Lehrende sollten größere Themenkomplexe für eine problemorientierte Bearbeitung anbieten (z. B. Doping im Sportunterricht) und - wie von den Studierenden angezeigt - offenere Bearbeitungsformen wählen (z. B. die Bearbeitung kleinerer Forschungsprojekte). Dieses Vorgehen ermöglicht eigene Schwerpunktsetzungen und eröffnet die Möglichkeit an von Lernenden als relevant erachteten Themen zu arbeiten, wodurch eine Steigerung von Motivation und Interesse erzielt werden könnte und ein verbesserter Lernerfolg erwartbar wäre (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Luttenberger et al., 2019). Dieser Lerner-

folg könnte sich dann in bewussteren, gesunden Entscheidungen und einem fundierten Hintergrundwissen zeigen, was dem Konzept der *Health Literacy* (vgl. Rootman & Gordon-El-Bihbety, 2008) sehr entgegen kommt. Das Thema Doping und Dopingprävention wird, in Einklang mit schulischen Curricula, hauptsächlich im Sportunterricht verortet, aber dennoch zeigt sich eine offene Haltung gegenüber einer Angliederung an naturwissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Fächer. Mit dieser offeneren Betrachtung sollten gerade Studierende der Sportwissenschaft als Querschnittsdisziplin, die ein übergreifendes Denken und interdisziplinäre Sichtweisen erfordert, über eine sehr gute Ausgangsposition verfügen.

Fokussierend auf den Bereich des wissenschaftlichen Denkens in der Sportwissenschaft ist ein Benefit für die Behandlung von Themen, die das individuelle Interesse sowie die Motivation der Studierenden ansprechen, zu erwarten. Die Ermöglichung eigener Schwerpunktsetzungen und freierer Zugänge wird entsprechend der Angaben der Teilnehmenden geschätzt und sollte zu einem größeren Lernerfolg führen. In Einklang mit den Grundgedanken des problemorientierten Lernens (Reusser, 2005) sollte sich auch die Möglichkeit über Disziplinergrenzen hinaus zu denken, positiv auswirken. Der Themenbereich Doping(prävention) eignet sich daher besonders, um kritisches Denken innerhalb der Sportwissenschaft und auch im Sportunterricht zu fördern. Die Daten deuten eine Bereitschaft an, sich dem Thema mit offeneren Lehr-/Lernformen zu nähern.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Alpermann, D., Asmuth, C., Baumann, S., Heitzmann, A., Herrmann, K., Hößle, C., . . . Traub, H. (2012). Saubere Leistung? - Grenzen akzeptieren! Retrieved from [https://www.gemeinsam-gegen-doping.de/fileadmin/GGD\\_uebersicht/docs/2013\\_NADA-Schulmaterialien.pdf](https://www.gemeinsam-gegen-doping.de/fileadmin/GGD_uebersicht/docs/2013_NADA-Schulmaterialien.pdf)
- Backhouse, S. H., Whitaker, L., & Petróczy, A. (2013). Gateway to doping? Supplement use in the context of preferred competitive situations, doping attitude, beliefs, and norms. *Scand J Med Sci Sports*, 23(2), 244-252. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01374.x>
- Barkoukis, V., Kartali, K., Lazuras, L., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Evaluation of an anti-doping intervention for adolescents: Findings from a school-based study. *Sport Management Review*, 19(1), 23-34. doi: <http://doi.org/10.1016/j.smr.2015.12.003>
- Carlsohn, A. (2015). Einnahme von Nahrungsergänzungsmitteln bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne sportliche Aktivität - eine Übersichtsarbeit. *Zeitschrift Sportunterricht*, 6, 168-172.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568. (02)00025 7" [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)
- Engelberg, T., Moston, S., & Skinner, J. (2012). Public perception of sport anti-doping policy in Australia. *Drugs: education, prevention and policy*, 19(1), 84-87. doi: <http://doi.org/10.1016/j.peh.2014.03.001>

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analysis using G\*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Häcker, H. O., & Stapf, K.-H. (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Hasselhorn, M., & Gold, Andreas. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- JASP team (2019). JASP (version 0.11.1). <https://jasp-stats.org/> Abgerufen am 25.09.2019
- Kläber, M. (2010). *Doping im Fitness-Studio: die Sucht nach dem perfekten Körper*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kristiansen, M., Levy-Milne, R., Barr, S., & Flint, A. (2005). Dietary supplement use by varsity athletes at a Canadian university. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 15(2), 195-210.
- Krüger, M., & Emrich, E. (2013). Die Wissenschaft vom Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 9-23). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Kultusministerkonferenz, & Deutscher Olympischer Sportbund. (2017). Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln - gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Schulsport.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf)
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. <https://www.psychometrica/effektstaerke.html>. Abgerufen am 25.09.2019.
- Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2019). Förderung von Motivation und Interesse im Unterricht. In U. Fritz, K. Lauermann, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen - erprobte Praxisbeispiele* (S. 43-58). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer-Hamme, J., & Borries, B. v. (2008). „Sinnbildung über Zeiterfahrung“? Geschichtslernen im Spannungsfeld von Subjekt- und Institutionsperspektive. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Nieß, A. M., Striegel, H., & Wiesing, U. (2014). Doping und Medikamentenmissbrauch im Breiten- und Freizeitsport. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 65(2), 29-33.
- Ontario Ministry of Education. (2018). Health and Physical Education. The Ontario Curriculum, Grades 1-8. Retrieved from [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)
- Pedersen, I. K. (2010). Doping and the perfect body expert: Social and cultural indicators of performance-enhancing drug use in Danish gyms. *Sport in Society*, 13(3), 503-516.
- Petróczy, A., & Aidman, E. (2008). Psychological drivers in doping: The life-cycle model of performance enhancement. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 3(1), 7. <http://dx.doi.org/10.1186/1747-597x-3-7>

- Petróczi, A., Norman, P., & Brueckner, S. (2017). Can we better integrate the role of anti-doping in sports and society? A psychological approach to contemporary value-based prevention. *In Acute Topics in Anti-Doping* (Vol. 62, pp. 160-176): Karger Publishers.
- Pöppel, K., & Büsch, D. (2019). Telling right from wrong: The doping critical attitude of elite sports coaches in combat sports. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <http://dx.doi.org/10.1007/s12662-019-00565-6>
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 23(2), 159-182.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rootman, I., & Gordon-El-Bihbety, D. (2008). A vision for a health literate Canada. *Ottawa, ON: Canadian Public Health Association*.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definition and distinctions, the interdisciplinary. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Savulescu, J., Foddy, B., & Clayton, M. (2004). Why we should allow performance enhancing drugs in sport. *Br J Sports Med*, 38(6), 666-670. doi:10.1136/bjism.2003.005249
- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis - Lehr-Lern-Labore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging, & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer\*innenbildung* (S. 60-69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51-61.
- Singler, A., & Treutlein, G. (2006). *Doping im Spitzensport: sportwissenschaftliche Analysen zur nationalen und internationalen Leistungsentwicklung*: Meyer & Meyer Verlag.
- Stamm, H., Lamprecht, M., & Kamber, M. (2014). Attitudes towards doping—A comparison of elite athletes, performance oriented leisure athletes and the general population. *European Journal for Sport and Society*, 11(2), 171-189.
- Ulrich, R., Pope, H. G., Cléret, L., Petróczi, A., Nepusz, T., Schaffer, J., . . . Simon, P. (2017). Doping in two elite athletics competitions assessed by randomized-response surveys. *Sports Medicine*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1007/s40279-017-0765-4>
- Vangrunderbeek, H., & Tolleneer, J. (2010). Student attitudes towards doping in sport: Shifting from repression to tolerance? *International Review for the Sociology of Sport*, 46(3), 346-357. <http://dx.doi.org/10.1177/1012690210380579>
- Vargo, E. J., James, R. A., Agyeman, K., MacPhee, T., McIntyre, R., Ronca, F., & Petróczi, A. (2015). Perceptions of assisted cognitive and sport performance enhancement among university students in England. *Performance Enhancement & Health*.
- Wanijek, B., Rosendahl, J., Strauss, B., & Gabriel, H. H. (2007). Doping, Drugs and Drug Abuse among Adolescents in the State of Thuringia (Germany): Prevalence, Knowledge and Attitudes. *Int J Sports Med*, 28(4), 346-353. <http://dx.doi.org/10.1055/s-2006-924353>
- Westaby, J. D. (2005). Behavioral reasoning theory: Identifying new linkages underlying intentions and behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 98, 97-120.
- Widaman, K. F., Little, T. D., Preacher, K. J., & Sawalani, G. M. (2011). On creating and using short forms of scales in secondary research. In K. H. Trzesniewski, M. B. Donnellan, & R. E. Lucas (Eds.), *Secondary Data Analysis. An Introduction for Psychologists* (pp. 39-61). Washington: American Psychological Association.
- World Anti Doping Agency. (2018). 2017 Anti-Doping Testing Figures. Retrieved from [https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/2017\\_anti-doping\\_testing\\_figures\\_en\\_0.pdf](https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/2017_anti-doping_testing_figures_en_0.pdf)

# Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport

Britta Fischer, Hanna Raven, Jeannine Ohlert

## korrespondierende Autorin

Dr. Hanna Raven  
Deutsche Sporthochschule Köln  
Psychologisches Institut,  
Abteilung Gesundheit und Sozialpsychologie  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
E-Mail: h.raven@dshs-koeln.de  
Tel.: +49 221 4982 5530

Prof. Dr. Britta Fischer  
Institut für Sportwissenschaft  
Philosophische Fakultät  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Olshausenstraße 74  
24098 Kiel  
E-Mail: britta.fischer@email.uni-kiel.de  
Tel.: +49 431 880-5370

Dr. Jeannine Ohlert  
Das Deutsche Forschungszentrum für Leistungssport - momentum - (Psychologie)  
Zentrum für Sportlehrer\*innenbildung  
Deutsche Sporthochschule Köln  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
E-Mail: j.ohlert@dshs-koeln.de  
Tel.: +49 221 4982 8728

## Schlüsselwörter

Interesse; Selbstkonzept; Motivation; Studierende; Lehramt; Sportunterricht

## Keywords

interest; self-concept; motivation; students; teaching position; physical education (P.E.)

## Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Fischer, B., Raven, H., Ohlert, J. (2020), Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 3 (2), 15-22.

## ZUSAMMENFASSUNG

Motivationale Faktoren haben eine zentrale Bedeutung für die Auswahl, Ausführung, Aufrechterhaltung und Regulierung von Handlungen und Verhalten. Eine wichtige Rolle im Hinblick auf Engagement und Motivation von Lehramtsstudierenden im Studium spielen in diesem Kontext das Interesse an den Studieninhalten und die diesbezüglichen Selbstkonzepte. In der vorliegenden Fragebogenstudie wurden 105 Studierende mit dem Studienfach Sport zu ihrem Interesse am Studienfach Sport und den Bildungswissenschaften sowie zu ihrem fachbezogenen und bildungswissenschaftlichen Selbstkonzept befragt. Die Ergebnisse weisen auf ein höheres Interesse sowie auf ein positiveres Selbstkonzept bezogen auf das Studienfach Sport im Vergleich mit den Bildungswissenschaften hin. Zudem zeigten sich Geschlechtereffekte: Das Interesse an beiden Studienbereichen war bei weiblichen Studierenden höher ausgeprägt als bei männlichen, außerdem waren die studienbereichsbezogenen Unterschiede bezogen auf die Selbstkonzepte bei weiblichen Studierenden geringer. Aus den Ergebnissen lassen sich Konsequenzen für die universitäre Lehrer\*innenbildung ableiten.

### Interest and self-concept of P.E. teacher trainees

**Abstract:** Motivational factors are of central importance for the selection, execution, maintenance and regulation of actions and behavior. It can therefore be concluded that an interest in the study content and the relevant self-concepts play an important role with regard to commitment and motivation of P.E. teacher trainees during their degree. In the present questionnaire-based study, 105 P.E. students studying sport were asked about their interest in the subject sport, educational science and in their subject-related and educational self-concept. The results indicate a higher level of interest and a more positive self-concept in relation to the subject physical education compared to the educational sciences. There were also gender effects: the interest in both fields of study was more pronounced among female students than among male students and the differences relating to self-concepts were lower among female students. Consequences for university teacher training can be derived from the results.

## Interesse und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden mit dem Studienfach Sport

Der studierendenseitige Erwerb von fachlichem wie von bildungswissenschaftlichem Professionswissen ist ein zentrales Ziel der universitären Lehrer\*innenbildung. Inwiefern sich Studierende die entsprechenden Wissensbestände tatsächlich aneignen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab.

Auf Seiten der angehenden Lehrkräfte dürften gemäß aktueller Modellvorstellungen zum Erwerb professioneller Kompetenz diesbezüglich nicht nur kognitive Fähigkei-



ten oder Merkmale der Persönlichkeit relevant sein, sondern auch motivationale Faktoren (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) wie das Interesse am Studienfach oder auch das fachbezogene Selbstkonzept. Ausgegangen wird davon, dass motivationale Orientierungen eine entscheidende Bedeutung für die Auswahl, Ausführung, Aufrechterhaltung und Regulierung von Handlungen und Verhalten haben (Gebauer, 2013).

Bei Lehramtsstudierenden kann vermutet werden, dass innerhalb ihres Zwei-Fächer-Studiums mit dem weiteren Studienbereich Bildungswissenschaften die motivationalen Faktoren nicht für alle drei Studienbereiche des Lehramts gleich ausgeprägt sind. Das Ziel dieser Arbeit war es daher, den Unterschied von Interesse und Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Studienfach Sport sowie den fachübergreifenden Bildungswissenschaften unter Hinzunahme von möglichen Geschlechterunterschieden zu untersuchen. Letztgenanntes, weil insbesondere das Interesse und das Selbstkonzept bezüglich des bildungswissenschaftlichen Teilstudiengangs geschlechtsspezifischen Einflüssen unterliegen dürfte (Athenstaedt & Alfermann 2011). Der Beitrag erweitert bisherige empirische Befunde zum Interesse von angehenden Sportlehrkräften an den Inhalten der universitären Lehrer\*innenbildung sowie zu ihren Selbstkonzepten (Rössler, Zimmermann, Bauer, Möller & Köller, 2013; Rösler, Zimmermann, Bauer, Möller & Retelsdorf, 2016), indem Studienbereiche verglichen werden. Da für das Fach Sport Wahlfreiheit besteht, jedoch nicht für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil, sind Unterschiede im jeweiligen Interesse und Selbstkonzept erwartbar. Wigfield und Eccles (2000) zufolge basieren Wahlentscheidungen unter anderem auf Interesse und den Vorstellungen von den eigenen gegenstandsbezogenen Fähigkeiten.

Unterschiede in der quantitativen Ausprägung des studienbereichsspezifischen Interesses bzw. des Selbstkonzepts sind im Hinblick auf die professionelle Entwicklung angehender Sportlehrkräfte bedeutsam, da beide Faktoren zudem als Prädiktoren für die Nutzung der jeweiligen formellen universitären Lernmöglichkeiten und den Kompetenzerwerb gelten. Spätere Sportlehrkräfte benötigen für die Bewältigung der im Beruf an sie gestellten Anforderungen beides sowohl fachbezogene wie auch allgemeine bildungswissenschaftliche Kompetenzen (KMK, 2019). Folglich kommt der universitären Lehrer\*innenbildung die Aufgabe zu, sich mit Ansatzpunkten für die Förderung der Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Studienbereichen auseinanderzusetzen. Ein unterschiedliches Ausmaß des Interesses und Selbstkonzepts stellt einen Ansatzpunkt hierfür dar, mit dem hochschuldidaktisch unterschiedliche Anforderungen einhergehen.

## Studieninteresse und Selbstkonzept

Ein motivationales Konstrukt, das „direkt und indirekt mit der Qualität und den Effekten des Lernens in Zusammenhang“ (Müller, 2006, S. 53) gebracht wird, ist das Interesse einer Person. Krapp (1999, S. 396) definiert das Konstrukt Interesse im Rahmen der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses als „[...] Beziehung einer Person zu und die Auseinandersetzung mit erfahrbaren Ausschnitten ihrer Umwelt.“ Interesse geht nach dieser Definition mit Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (2000) eng mit hoher Selbstbestimmung und daher mit intrinsischer Motivation einher. Interessiert sich eine Person von sich aus für einen bestimmten Lerngegenstand, so wird sie sich damit identifizieren. Diese Identifikation führt zu einer hohen erlebten

Selbstbestimmung in Bezug auf den Lerngegenstand und damit zu intrinsisch motiviertem Verhalten. Dieses stellt sowohl eine Bedingung für als auch das Ergebnis lebenslangen Lernens dar. In Bezug auf das Studieninteresse ist anzunehmen, dass diejenigen Studierenden, die sich für die Inhalte eines Studiums interessieren, mit höherer Wahrscheinlichkeit selbstständig (zusätzliche) universitäre Lehrveranstaltungsangebote nutzen werden.

Nach Krapp (2007) lassen sich drei zentrale Merkmalskomponenten von Interesse unterscheiden: die emotionale, die wertbezogene und die intrinsische Komponente. Die emotionale Merkmalskomponente bezieht sich auf mit dem Interessengegenstand verknüpfte positive Emotionen. „Etwas gerne tun“ geht im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) mit der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Beziehung einher (Krapp, 2007). Die wertbezogene Merkmalskomponente von Interesse dagegen bezieht sich darauf, „dass der Interessengegenstand für die Person eine herausgehobene subjektive Bedeutung besitzt“ (Krapp, 1999, S. 399). Im Gegensatz zur emotionalen Komponente können hierbei rationale Entscheidungen eine zentrale Rolle spielen (Rustemeyer, 2011). Mit dem intrinsischen Charakter von Interesse wird ausgedrückt, dass sich die beiden Arten von Valenzen direkt auf den Gegenstand bzw. die Handlung beziehen. Sie treten aufgrund eines handlungs-immanenten Anreizes auf und nicht deshalb, „weil der Gegenstand mit anderen Sachverhalten in Verbindung steht, denen der eigentliche Wert und die positiven Gefühle zukommen“ (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993, S. 337). Das Kriterium des intrinsischen Charakters schließt bezogen auf die Person jedoch nicht aus, dass „das Handlungsergebnis einen Nutzen außerhalb des aktuellen Tätigkeitsvollzugs erbringt, solange diese [...] Vergünstigungen [...] nicht als Kontrolle aufgefasst werden, die das Gefühl absolut autonomen Handelns beeinträchtigen“ (Krapp, 1992, S. 314-315). Im Hinblick auf den Gegenstand bedeutet „intrinsisch“, dass die Interessenshandlung sich auf Sachverhalte bezieht, die aus der Sicht des Individuums zum Gegenstandsbereich seines Interesses gehören.

Vor diesen theoretischen Annahmen ist davon auszugehen, dass das Interesse an Lerninhalten sowohl die Auswahl von Lernmöglichkeiten beeinflussen, als auch das Engagement in konkreten Lernsituationen (Ferdinand, 2014). So verweist auch Müller (2006) darauf, dass das thematische Interesse von Lernenden mit einer höheren Anstrengungs- und Lernbereitschaft sowie einer höheren Zielbindung oder Zielerreichung in Zusammenhang steht, es wirkt also motivational. Des Weiteren gibt es „empirische Evidenz dafür, dass Interesse mit einer stärkeren Elaboration und Verknüpfung aktueller Lerninhalte mit dem individuellen Vorwissen in Verbindung steht“ (Rösler et al., 2013, S. 26). Interesse geht demzufolge auch mit einer qualitativ hochwertigeren Verarbeitung von Lerninhalten einher. Obwohl dem professionsspezifischen Interesse somit eine hohe Relevanz für den Studienerfolg zugesprochen wird, fehlen weitgehend Studien, die sich speziell mit dem Studieninteresse von Lehramtsstudierenden als Interesse an den realen Inhalten universitärer Studiengänge auseinandersetzen (Rössler et al., 2013; Rösler et al., 2016).

Rösler und Kolleg\*innen (2016, S. 92) äußern in Bezug auf das Studieninteresse, dass das fachliche und bildungswissenschaftliche Studium in der inhaltlichen Ausrichtung „deutlich voneinander getrennt [sind], sodass zu erwarten ist, dass Studierende diese Bereiche als verschiedene Studienumwelten erleben.“ Folglich sollte das Interesse nach Studienbereichen differenzierbar sein. Fragt

man danach, welche domänenbezogenen Interessen Lehramtsstudierende aufweisen, dann ist es plausibel, dass diese ein hoch ausgeprägtes studienfachbezogenes Interesse haben, denn hinsichtlich der Fächerwahl besteht Entscheidungsfreiheit. Für Sportstudierende liegen diesbezüglich keine empirischen Befunde vor, jedoch verweisen Befunde zur Relevanz des fachlichen Interesses bei der Studienwahlmotivation im Sinne eines in das Studium mit eingebrachten Interesses auf günstige Interessensausprägungen hin (Fischer & Bisterfeld, 2015; Fischer, Holzamer & Meier, 2017). Rösler et al. (2016) konnten fachunspezifisch einen Zusammenhang zwischen fachlichem Eingangsinteresse und dem Interesse an den Inhalten des fachlichen Studiums zeigen. Gleichwohl ist das mit ins Studium eingebrachte fachliche Interesse nicht zwingend identisch mit den Inhalten des Studiums. Bei Sportstudierenden scheint oftmals das fachliche Eingangsinteresse vorrangig darin zu bestehen, selbst Sport zu treiben und weniger in der, im Studium verankerten, reflektierten, theoretischen Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand Sport zu liegen (Weiß & Kiel, 2010). Während ihres Studiums sind Sportstudierende dann jedoch mit unterschiedlichen Lehr-Lernangeboten und Anforderungen konfrontiert. „Sie können und müssen ihre sportlichen Interessen vertiefen, ihr Bewegungsrepertoire erweitern und sich mit Erkenntnissen und Erkenntnisweisen unterschiedlicher sportwissenschaftlicher Disziplinen auseinandersetzen. Dabei sind [durchaus] zwei gegenläufige Entwicklungstendenzen erkennbar, nämlich einerseits eine bewegungskulturelle Zentralisierung und andererseits eine fachwissenschaftliche Dezentralisierung“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 57). Im Hinblick auf das Interesse an den Studieninhalten sollten daher Lehramtsstudierende mit dem Unterrichtsfach Sport gesondert betrachtet werden.

In Bezug auf die bildungswissenschaftlichen Studien ist hinsichtlich des domänenbezogenen Interesses zu berücksichtigen, dass für dieses Studienelement keine Wahlfreiheit besteht. Da der Faktor der Autonomie nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000) eng mit höherer Selbstbestimmung und somit auch mit dem Interesse verknüpft ist, kann vermutet werden, dass das Interesse für den bildungswissenschaftlichen Studienbereich bei Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt ist als das Interesse an den Wahlfächern. Allerdings verweisen Befunde zur Studienwahlmotivation darauf, dass sich angehende Sportlehrkräfte häufig nicht nur aufgrund des fachlichen Interesses, sondern auch aufgrund eines ausgeprägten pädagogischen Interesses für ein Lehramtsstudium entscheiden (Fischer & Bisterfeld, 2015; Fischer, Holzamer & Meier, 2017). Für dieses pädagogische Eingangsinteresse lässt sich für Lehramtsstudierende empirisch ein positiver Zusammenhang mit dem Interesse an den bildungswissenschaftlichen Inhalten des Studiums nachweisen. Anscheinend gibt es auch hier „eine gemeinsame Schnittmenge“ (Rösler et al., 2013, S. 37).

Für Studierende des Lehramts Sport wurde bislang jedoch noch nicht empirisch überprüft, inwiefern ein Unterschied im Grad des Interesses an den Studieninhalten zwischen den Bildungswissenschaften und dem Studienfach Sport besteht. Das Studieneingangsinteresse und damit die diesbezüglich vorliegenden Befunde legen bestimmte Annahmen nahe, jedoch ist zu berücksichtigen, dass das Interesse an den Inhalten der verschiedenen Teilstudiengänge des Lehramtsstudiums auch durch andere Faktoren (z.B. wahrgenommene Unterstützung psychologischer Grundbedürfnisse) beeinflusst wird (Rösler et al., 2016).

Gleichwohl deuten Befunde auch auf die Bedeutung des Geschlechts hin. Sie zeigen weiterhin, dass weibliche Studierende

in der Regel ein stärker ausgeprägtes pädagogisches Studieneingangsinteresse haben als ihre männlichen Kommilitonen (Kiel & Pollak, 2011; Berweger, Kappler, Keck Frei & Bieri Buschor, 2015). Auch Fischer, Paul und Bisterfeld (2018) zeigen in diesem Kontext ein höheres pädagogisches Interesse von Frauen in einer Untersuchung von angehenden Sport- und Mathematiklehrkräften. Folglich sind geschlechtsspezifische Unterschiede bzw. Einflüsse in Bezug auf das Interesse am bildungswissenschaftlichen Studienbereich plausibel. Hierfür spricht auch die stärkere humanistische Orientierung von Frauen, welche ihren Ursprung vermutlich zumindest teilweise in gesellschaftlichen geschlechterstereotypen Zuschreibungen hat (Athenstaedt & Alfermann 2011; Eagly Wood & Diekmann, 2000; Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2000). Jedoch wurde bislang ein diesbezüglicher Geschlechterunterschied nicht für Studierende des Lehramts Sport untersucht. Hiermit gingen jedoch Konsequenzen zur Förderung der professionellen Entwicklung zukünftiger Sportlehrkräfte einher, insbesondere für jene Studiengänge, die (klassischerweise) über einen hohen Anteil an Männern verfügen.

## SELBSTKONZEPT

Ein weiteres wichtiges motivationales Konstrukt im Zusammenhang mit Lernqualität und -effekten ist das Selbstkonzept. Selbstkonzepte beschreiben mentale Repräsentationen im Sinne von „Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen [...]“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Darüber hinaus wird für Selbstkonzepte diskutiert, ob sie neben kognitiv-evaluativen auch affektive Elemente beinhalten (Möller & Köller, 2004).

Selbstkonzepte gelten wie das Studieninteresse als domänen-spezifisch (Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014). Auch für dieses Konstrukt ist von einem Geschlechterunterschied auszugehen. Dies deshalb, weil Befunde zu Selbstkonzepten von Studierenden im Bereich Erziehung und Beratung auf Geschlechterunterschiede in der Ausprägung des bildungswissenschaftlichen Selbstkonzepts hinweisen (Retelsdorf et al., 2014). Für einen Geschlechterunterschied sprechen auch die Ergebnisse von Mummen-dey, Albers und Sturm (1985).

Zudem wird ein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und dem Interesse postuliert. So dürfte das Selbstkonzept das Studieninteresse von Sportstudierenden über die Wertkomponente des Interesses beeinflussen: Ein positives domänenbezogenes Selbstkonzept führt dazu, dass das Individuum die Auseinandersetzung mit Aufgaben in diesem Bereich als emotional positiver erlebt und diesen Bereich wichtiger findet. Diese Wertzuschreibung motiviert „die Person zur Auseinandersetzung mit dieser Domäne“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 195).

Theoretisch ist daher anzunehmen, dass zwischen dem Selbstkonzept in Bezug auf die Studienfächer sowie Bildungswissenschaften und dem Interesse an den jeweiligen Gegenstands- bzw. Studienbereichen ein positiver Zusammenhang existiert (Hellmich & Janke-Klein, 2008; Möller & Trautwein, 2015). Befunde aus den schulischen Bereichen, die den Zusammenhang von Interesse und Selbstkonzept domänenbezogen untersucht haben, unterstützen diese Vermutung (Marsh et al., 2005; Gogoll, 2010). Für angehende Sportlehrkräfte liegen hierzu jedoch noch keine Ergebnisse vor.

Die Zielsetzung der vorliegenden Studie besteht darin, das Interesse am Studienfach Sport sowie an Bildungswissenschaften von angehenden Sportlehrkräften sowie ihre studienbereichsbezogenen

**Tabelle 1:** Mittelwerte und Standardabweichungen der relevanten Konstrukte für die Gesamtgruppe sowie getrennt nach Geschlecht.

	Interesse			Selbstkonzept		
	Gesamt M (SD)	Männlich M (SD)	Weiblich M (SD)	Gesamt M (SD)	Männlich M (SD)	Weiblich M (SD)
Studienfach Sport	3.26 (0.42)	3.22 (0.43)	3.33 (0.41)	3.47 (0.39)	3.49 (0.40)	3.44 (0.39)
Bildungswissenschaften	2.24 (0.66)	2.12 (0.68)	2.39 (0.61)	2.84 (0.44)	2.78 (0.47)	2.91 (0.40)

**Tabelle 2:** Korrelationen zwischen den verschiedenen Konstrukten für die Gesamtstichprobe.

	Interesse Sport	Selbstkonzept Sport	Interesse Bildungswissenschaften	Selbstkonzept Bildungswissenschaften
Interesse Sport	-			
Selbstkonzept Sport	.41**	-		
Interesse Bildungswissenschaften	.26**	-.06	-	
Selbstkonzept Bildungswissenschaften	.27**	.43**	.47**	-

\*\* signifikante Korrelation,  $p < .01$

Selbstkonzepte zu erheben. In Anlehnung an bestehende Befunde zum Studieneingangsinteresse (Fischer, Holzamer & Meier, 2017) wird angenommen, dass (1) das Interesse am Studienfach Sport höher ausgeprägt ist, als das Interesse an den Bildungswissenschaften. Hinsichtlich der studienbereichsbezogenen Selbstkonzepte ist aufgrund der sportbezogenen Lebensbiografie angehender Sportlehrkräfte sowie der vergleichsweise guten Prüfungsnoten im Studium in der Regel (2) von eher einem positiv ausgeprägten Selbstkonzept für das Studienfach Sport auszugehen, während das Selbstkonzept im Bereich Bildungswissenschaften weniger ausgeprägt sein sollte. Weiterhin werden aufgrund der vorliegenden Studienergebnisse geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl (3) beim Interesse an den Bildungswissenschaften als auch (4) beim diesbezüglichen Selbstkonzept in dem Sinne erwartet, dass weibliche Studierende ein höheres Interesse sowie positiveres Selbstkonzept zeigen sollten als männliche. Erwartet wird zudem (5) ein Zusammenhang zwischen dem Interesse an den jeweiligen Studieninhalten und dem entsprechenden Selbstkonzept.

## METHODE

### Teilnehmende

Befragt wurden 105 Sportstudierende eines Universitätsstandorts, die im Durchschnitt seit 4.4 Semestern ( $SD = 1.0$ ) einen Bachelorstudiengang mit dem Ziel Lehramt studierten. Ausgewählt wurden

bewusst Studierende eines höheren Semesters, um die Gefahr der Erhebung des Studieninteresses als Interesse an rein antizipierten Studieninhalten zu reduzieren. Das Alter der Studierenden lag zwischen 19 und 28 Jahren ( $M = 22.3$  Jahre,  $SD = 1.8$ ). Die Mehrheit von ihnen studierte für ein Lehramt Gymnasium/Gesamtschule (64 %) und war männlich (58 %).

### Instrumente

Interesse. Zur Erfassung des fachlichen Interesses wurde auf Skalen aus der Palea-Studie zurückgegriffen (Kauper, Retelsdorf, Bauer, Rösler, Möller, & Prenzel, 2012). Die Skala deckt die drei theoretisch zu differenzierenden Inhaltsmerkmale von Interesse auf insgesamt sechs Items ab, jedoch werden diese Faktoren in der empirischen Auswertung in der Regel nicht unterschieden. Die Skala wurde gegenüber der Palea-Studie insofern modifiziert eingesetzt, als nicht nach Studienfächern allgemein, sondern jeweils gezielt nach einem konkreten Studienbereich (Sport, Bildungswissenschaften) gefragt wurde. Zur Beantwortung wurde eine vierstufige Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu) verwendet. Das Cronbachs Alpha für die vorliegende Stichprobe lag für Fragen zum Studienfach Sport bei gerade noch akzeptablen .60 (Bühner, 2011), für die Fragen zu Bildungswissenschaften bei .88.

Selbstkonzept. Die Erhebung des Selbstkonzeptes erfolgte ebenfalls mittels einer Skala aus der Palea-Studie (Kauper et al., 2012). Diese erfasst über vier Items die kognitiv-evaluativen Elemente des Selbstkonzeptes. Auf diese Weise kann eine eindeutige Trennung zum Konstrukt des Interesses vorgenommen werden (Retelsdorf et

al., 2014). Die Beantwortung erfolgte ebenfalls auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu). Auch diese Skala wurde gegenüber der Palea-Studie modifiziert eingesetzt, und nicht nach Studienfächern allgemein, sondern jeweils gezielt nach einem konkreten Studienbereich (Sport, Bildungswissenschaften) gefragt. Für die vorliegende Stichprobe lag das Cronbachs Alpha bei den Fragen zum Studienfach Sport bei .60, für die Bildungswissenschaften bei .80.

### Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen verschiedener regulärer Unterrichtsveranstaltungen eines Universitätsstandorts mittels eines papierbasierten Fragebogens und wurde während der Unterrichtszeit als Befragung in einer Gruppensituation durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig sei, dass sie die Beantwortung des Fragebogens jederzeit unterbrechen könnten und dass die Nichtteilnahme keine negativen Konsequenzen haben würde. Die Teilnehmenden erhielten keinerlei Vergütung für ihre Studienteilnahme.

## DATENANALYSE

Alle Daten wurden in das Statistik-Analyseprogramm SPSS 24 eingegeben. Alle weiteren Analysen fanden mit diesem Programm statt. Die Skalenwerte für Interesse und Selbstkonzept wurden jeweils über Mittelwerte errechnet. Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen fachspezifischem Interesse und Selbstkonzept wurden Korrelationen nach Pearson verwendet. Zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen wurde eine multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet (Messwiederholungsfaktor: Studienbereich; unabhängige Variable: Geschlecht; abhängige Variablen: Interesse und Selbstkonzept).

Da es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelte, wurde keine a priori-Poweranalyse zur Berechnung der notwendigen Stichprobengröße durchgeführt. Die a posteriori durchgeführte Poweranalyse ergab für den signifikanten Haupteffekt des Studienbereichs bei der vorliegenden Fallzahl und gegebenen Effektstärke eine Power von 1.0.

## ERGEBNISSE

### Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Interkorrelation der Konstrukte

Insgesamt zeigten die Mittelwerte bei allen erfassten Konstrukten Werte im mittleren bis oberen Bereich der verwendeten Skalen (siehe Tabelle 1). Zudem ist festzustellen, dass die Standardabweichung vergleichsweise gering ausfiel und nur beim Interesse für die Bildungswissenschaften etwas höher lag als für die anderen Konstrukte.

Bei den Korrelationen zwischen den Variablen (siehe Tabelle 2) ergaben sich wie erwartet mittlere Zusammenhänge zwischen dem

Interesse am jeweiligen Studienbereich und dem bereichsspezifischen Selbstkonzept. Weiterhin korrelierten auch die Selbstkonzepte zu den beiden erfassten Bereichen mit mittlerer Größenordnung. Etwas niedriger lagen die Korrelation der beiden Interessensbereiche sowie der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept Bildungswissenschaften und Interesse am Studienfach Sport. Für das Selbstkonzept bezüglich des Studienfachs Sport sowie das Interesse an den Bildungswissenschaften ergab sich kein Zusammenhang.

### Studienbereichsbezogene und geschlechtsbezogene Unterschiede

In der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab sich zunächst auf der multivariaten Ebene nach Hotelling-Spur-Kriterium ein signifikanter Haupteffekt des Studienbereichs mit einer hohen Effektstärke (Sport vs. Bildungswissenschaften;  $F_{(2,100)} = 144.07$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_{(part)} = .74$ ). Der Haupteffekt des Geschlechts wurde ebenso wenig signifikant ( $F_{(2,100)} = 2.75$ ,  $p = .069$ ,  $\eta^2_{(part)} = .05$ ) wie die Interaktion Studienbereich \* Geschlecht ( $F_{(2,100)} = 2.36$ ,  $p = .099$ ,  $\eta^2_{(part)} = .05$ ).

Auf univariater Ebene konnte nach Huynh-Feldt-Korrektur für das Interesse zunächst ein signifikanter Haupteffekt des Studienbereichs mit hoher Effektstärke gefunden werden ( $F_{(1,101)} = 243.55$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_{(part)} = .71$ ), wobei das Interesse für das Studienfach Sport signifikant höher war als für die Bildungswissenschaften. Gleichzeitig ließ sich ein signifikanter Geschlechtereffekt (geringe Effektstärke) nachweisen ( $F_{(1,101)} = 5.34$ ,  $p = .023$ ,  $\eta^2_{(part)} = .05$ ), denn weibliche Studierende zeigten ein höheres Interesse an beiden Studienbereichen als männliche. Die Interaktion wurde nicht signifikant ( $F_{(1,101)} = 2.17$ ,  $p = .144$ ).

Bezüglich des Selbstkonzepts konnte auf univariater Ebene der Haupteffekt des Geschlechts nicht gefunden werden ( $F_{(1,101)} = 0.20$ ,  $p = .656$ ). Signifikant wurde auch hier der Haupteffekt des Studienbereichs mit hoher Effektstärke ( $F_{(1,101)} = 203.92$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_{(part)} = .67$ ), wobei ebenso wie beim Interesse das Selbstkonzept für Sport positiver ausgeprägt war als das Selbstkonzept für die Bildungswissenschaften. Zusätzlich ergab sich beim Selbstkonzept ein signifikanter Interaktionseffekt Studienbereich \* Geschlecht ( $F_{(1,101)} = 4.64$ ,  $p = .034$ ,  $\eta^2_{(part)} = .04$ ; geringe Effektstärke). Um zu überprüfen, durch welche Effektkonstellation sich der signifikante Interaktionseffekt ergibt, wurden anschließend zwei T-Tests durchgeführt. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied in der Differenz der Selbstkonzepte zwischen weiblichen und männlichen Studierenden. Bei männlichen Studierenden ergab sich im Durchschnitt ein Unterschied zwischen den beiden Selbstkonzepten von 0.72 Skalenpunkten ( $SD = 0.46$ ), während er bei weiblichen Studierenden signifikant geringer war mit 0.53 Skalenpunkten ( $SD = 0.41$ ;  $t_{(101)} = 2.15$ ,  $p = .034$ ,  $d = 0.43$ ).

## DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Studie war es, das Interesse und Selbstkonzept von Studierenden des Lehramts Sport bezogen auf das Studienfach Sport sowie die Bildungswissenschaften zu erfassen. Weiterhin sollten Geschlechtsunterschiede analysiert werden. Entsprechend der Erwartungen wurde bei den Studierenden ein höheres Interesse sowie ein positiveres Selbstkonzept bezogen auf das Fach Sport im Vergleich mit den Bildungswissenschaften gefunden. Nicht erwartet war hingegen die Tatsache, dass weibliche Studierende sowohl für

das Fach Sport als auch für die Bildungswissenschaften ein höheres Interesse zeigten als männliche Studierende. Zuletzt ergab sich, dass der Unterschied in den Selbstkonzepten für die beiden untersuchten Teilstudiengänge bei männlichen Studierenden höher ausgeprägt war als bei weiblichen.

Die korrelativen Befunde der vorliegenden Studie zeigen zunächst erwartungskonform einen Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten Interesse und Selbstkonzept. Diese ist im mittleren Bereich angesiedelt, sodass sich die beiden Konstrukte trotz des Zusammenhangs konzeptuell voneinander trennen lassen. Auffällig ist bei den korrelativen Befunden die Höhe des Zusammenhangs zwischen den Selbstkonzepten, insbesondere im Vergleich zum Studieninteresse. Retelsdorf et al. (2014), die ebenfalls Selbstkonzepte erfasst haben, fanden zwischen dem fachlichen Selbstkonzept (als generalisiertes Selbstkonzept über die studierten Unterrichtsfächer) und verschiedenen berufsbezogenen Selbstkonzepten (Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien und Beratung) deutlich geringere Korrelationen (zwischen .13 und .26). Möglicherweise ist hierfür ein Standortspezifikum ursächlich. An der Universität, an der die Befragung durchgeführt worden ist, sind die Lehrenden der sportwissenschaftlichen Theorieveranstaltungen nicht selten auch in den Bildungswissenschaften tätig. Erwartbar ist es deshalb, dass Theorie-Praxisbezüge bildungswissenschaftlicher Inhalte oftmals anhand von Lehr-Lernsituationen im Sportunterricht hergestellt werden. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Interesse an den verschiedenen Studienbereichen, dem fachlichen Interesse und dem pädagogischen Interesse, fanden Schiefele, Streblov und Retelsdorf (2013) bei einer Befragung von Lehrkräften einen ähnlichen Zusammenhang wie in der vorliegenden Studie (.22).

Dass Frauen insgesamt ein höheres Interesse an den bildungswissenschaftlichen Anteilen ihres Lehramtsstudiums haben als Männer, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass Frauen im Durchschnitt eine höhere pädagogische Orientierung attestiert wird als Männern, welche sich auch bei Lehramtsstudierenden niederschlägt. Postuliert wird, „dass für Frauen der Umgang mit Menschen und die humanistische Zielsetzung, die der Hilfe und Betreuung von Menschen zugrunde liegt, eine hohe Bedeutung hat [...]“ (Athenstaedt und Alfermann 2011, S. 10). Hierfür sprechen auch Befunde zur Studienwahlmotivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, die für ein höheres pädagogisches Eingangsinteresse von Frauen sprechen (Fischer, Paul & Bisterfeld, 2019). Für dieses pädagogische Eingangsinteresse widerherum lässt sich empirisch ein positiver Zusammenhang mit dem Interesse an den bildungswissenschaftlichen Inhalten des Studiums nachweisen (Rösler et al., 2013).

Der weitere Befund, dass Frauen im Vergleich zu Männern auch ein höheres Selbstkonzept bezüglich der Bildungswissenschaften haben, steht in Einklang mit den Befunden von Retelsdorf et al. (2014). Die Autoren konnten bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Selbstkonzepte „Erziehung und Beratung“ zugunsten von weiblichen Lehramtsstudierenden finden. In die gleiche Richtung deutet der gefundene Interaktionseffekt, denn bei den weiblichen Studierenden unterscheiden sich die Selbstkonzepte für Sport und Bildungswissenschaften nicht so stark wie für ihre männlichen Pendanten. Der Effekt lässt sich hierbei ausschließlich über die Geschlechterunterschiede im auf die Bildungswissenschaften bezogenen Selbstkonzept erklären, denn bei den männlichen Studierenden ist dieses deutlich geringer ausgeprägt als bei den weiblichen Studierenden, während die Selbstkonzepte hinsichtlich des Studienbereichs Sport auf dem gleichen Niveau liegen. Dies

ist insofern von Relevanz, als beispielsweise Erziehen und Beraten fachübergreifende Anforderungen an Lehrkräfte darstellen; die diesbezüglichen Kompetenzen sollen im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums entwickelt werden (KMK, 2019). Inwiefern hier das Interesse bedeutsam für die quantitative Ausprägung des Selbstkonzeptes ist, kann aufgrund des querschnittlichen Designs der Studie nicht beantwortet werden. Denkbar sind reziproke Beziehungen (Marsh et al., 2005).

## LIMITATIONEN

Bei den Befunden ist einschränkend zu berücksichtigen, dass diese auf einer kleinen und standortspezifischen Stichprobe basieren. Des Weiteren lag die interne Konsistenz der eingesetzten Skala für das Interesse am Studienbereich Sport bei Cronbachs Alpha Werten von lediglich .60. Dies hängt möglicherweise mit der Frage nach der Generalität von Konstrukten zusammen. Beispielsweise stellt sich für das Studieninteresse hier die Frage, inwiefern sich das Interesse der Studierenden an den Inhalten ihres Sportstudiums auf die Domäne (breiter thematischer Bereich) oder nur auf einen Ausschnitt desselben bezieht. Hier kann angenommen werden, dass das Studium des Faches Sport eine Besonderheit gegenüber vielen anderen Fächern aufweist. Neben sogenannten Theorieveranstaltungen in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik enthalten die curricularen Vorgaben zudem auch Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportarten und Bewegungsfelder; sogenannte sportpraktische Veranstaltungen. Geprüft werden sollte, ob ein für das Studienfach Sport differenzierter Fragebogen entlang der drei genannten Bereiche des fachlichen Studiums geeigneter ist, um das Studieninteresse von Lehramtsstudierenden in diesem Studienbereich angemessen zu erfassen. Damit einher geht die Frage, ob Sportstudierende diese als unterschiedliche Anteile ihres (Sport-)Studiums wahrnehmen. Die in der universitären Lehrer\*innenbildung getroffene Unterscheidung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist unter der Berücksichtigung der Besonderheit von Lehrveranstaltungen im Bereich von Sportarten und Bewegungsfeldern durchaus problematisch. So werden in Letztgenannten u.a. sowohl fachdidaktische wie fachwissenschaftliche Wissensbestände vermittelt. Durch den spezifischen Ort des Lehr-Lernsettings (Sportstätte) und die Möglichkeit, dass die Studierenden ihrem Wunsch nachkommen können, neue Sportarten kennen zu lernen und sich eigenmotorisch zu verbessern, besteht gleichwohl die Problematik, dass Studierende dieses Studienelement in Abgrenzung zu sogenannten Theorieveranstaltungen wahrnehmen könnten.

Auch für das Selbstkonzept zeigt sich eine eher geringe interne Konsistenz. Möglicherweise sind die Items auch hier zu global formuliert und berücksichtigen die Spezifität eines Sportstudiums nicht hinreichend.

## KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS

Mit dem geringeren Interesse angehender Sportlehrkräfte an den Bildungswissenschaften gehen erste zumindest standortspezifische Konsequenzen für die universitäre Lehrer\*innenbildung einher. Diese ist gefordert, sich mit Ansatzpunkten zur Förderung des Interesses an diesem Studienbereich auseinanderzusetzen, denn das

Interesse an bestimmten Studieninhalten ist nicht nur eine Voraussetzung für, sondern auch eine Folge von universitären Bildungsprozessen. Vergleichbares gilt auch für das Selbstkonzept – hier sollte der Fokus vor allem auf den männlichen Studierenden liegen.

Gemäß der Personen-Gegenstands-Theorie beeinflussen Anreize bzw. Intentionen sowie Emotionen kurzfristig das Zuwendungs- und Vermeidungsverhalten und führen über die Zeit zu dispositionalen Präferenzen und Aversionen. Für Chen, Xihe, & Ang (2014) sind damit „novelty, challenge, attention demand, exploration, and instant enjoyment [...]“ (p. 470) bedeutsame Ansatzpunkte für die Förderung des Interesses allgemein und damit auch des Interesses an den Bildungswissenschaften. Rustemeyer (2011) verweist auf die Bedeutung der Wahrnehmung der Nützlichkeit. Selbstkonzepte lassen sich fördern, indem beispielsweise individuelle Lernfortschritte sichtbar gemacht werden und in Lehr-Lernsituationen verschiedene Formen der Prädikatenzuweisung adäquat berücksichtigt werden (Möller & Trautwein, 2015). Grenzen hinsichtlich der Förderung des (domänenbezogenen) Selbstkonzepts ergeben sich sicherlich durch die oft ungünstigen Bedingungen an einer Massenuniversität: Insbesondere das Format der Vorlesung, aber auch Seminare mit sehr hohen Teilnehmerzahlen erschweren es den Dozierenden, selbstkonzeptfördernde Maßnahmen umzusetzen. Hier könnte die Digitalisierung der universitären Lehre mit ihren vielseitigen Möglichkeiten über individuelle Rückmeldungen für die Studierenden eine sinnvolle Ergänzung sein. Darüber, inwieweit solche hier nur angedeuteten Studienbedingungen ihrerseits jedoch tatsächlich (distale) Prädiktoren für das Selbstkonzept und das Studieninteresse sind, kann nur spekuliert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Studie Anlass dazu gibt, anzunehmen, dass Sportstudierende mit dem Berufsziel Lehrkraft an einer Schule über ein höheres Studieninteresse und ein positiveres Selbstkonzept für das Studienfach Sport verfügen als für die Bildungswissenschaften. Dies legt für die Lehrer\*innenbildung nahe, spezifische theorie- und empiriebasierte (hochschuldidaktische) Maßnahmen zur Förderung des Interesses vor allem an den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und des diesbezüglichen Selbstkonzepts aufzugreifen. Sollten sich die Befunde in weiteren Studien bestätigen, dann ist hierbei zu berücksichtigen, dass die studiengangsbezogenen Unterschiede für das Selbstkonzept bei männlichen Studierenden deutlich ausgeprägter sind.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 161–172. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.34.3.161>
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berweger, S., Kappler, C., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2015). Geschlechtsuntypische Laufbahnpläne – Wie interessant ist der Lehrerberuf für Gymnasiasten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (2), 321–339.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Chen, S., Haichun, S., Xihe, Z. & Ang, C. (2014). Relationship between

Motivation and Learning in Physical Education and After-School Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85 (4), 468–477.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Eagly, A. H., Wood, W. & Diekmann, A. B. (2000). Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (S. 123–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferdinand, H. (2014). *Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Fischer, B. & Bisterfeld, M. (2015). Starting Point: Motivation for Choosing a Degree in Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (4), 91–103.
- Fischer, B., Holzamer, A. K. & Meier, S. (2017). *Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung. Grundlagen und Konzeption von Unterstützungsangeboten*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Fischer, B., Paul, A. & Bisterfeld, M. (2019). Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramtsstudium? Ein Vergleich zwischen Sport- und Mathematikstudierende. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (1), 56–64.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A Model of (often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively from Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878–902.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport: eine Untersuchung zum Aufbau intelligenten Wissens im Theorie und Praxis verknüpfenden Unterricht. *Sportwissenschaft*, 40 (1), 31–38.
- Hellmich, F. & Janke-Klein, S. (2008). Selbstbezogene Kognitionen und Interesse von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 111–120). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). *Palea Panel zum Lehramtsstudium. Skaldokumentation und Häufigkeitsauszählung des BMBF-Projektes. 4. Welle*. Zugriff am 13.3.2014 <http://www.palea.uni-kiel.de/veroffentlichungen/downloads/>
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Biografie-management und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrer\*innenbildung*. Forschungsbericht, LMU München. Zugriff am 13.3.2014 <http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/1111.html>
- KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Bonn: KMK. Zugriff am 30.03.2020 [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrer\\*innenbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrer*innenbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Krapp, A. (1992). Das Interessenskonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht der Personen-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung*.

- Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387-406.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, 7, 5-25.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76 (2), 397-416.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Möller, J. & Trautwein, J. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 177-199). Wiesbaden: Springer.
- Müller, F.-H. (2006). Interesse und Lernen. *REPORT*, 29 (1), 48-62.
- Mummendey, H. D., Albers, G. & Sturm, G. (1985). Die Selbstkonzept-Entwicklung im Erwachsenenalter in der Sicht dreier Alters-Generations-Gruppen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 126-135.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60 (2), 98-110.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 24-42.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Retelsdorf, J. (2016). Erleben von Selbstbestimmung und bereichsspezifische Interessen im Lehramtsstudium. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (2), 91-106.
- Rustemeyer, R. (2011). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schäfer, A., Pels, F., von Haaren-Mack, B., & Kleinert, J. (2019). Perceived stress and coping in physical education teachers in different career stages. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (4), 435-445. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00593-2>
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for educational research online*, 5 (1), 7-37.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Sportlehrer. *sportunterricht*, 59 (10), 308-311.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.

## WERKSTATTBERICHT &gt; PRACTICE REPORT

## Erfahrungsbasiertes Lernen im lehramtsbezogenen Sportstudium: Interkulturelles Sportmentoring als Projektseminar

Prof. Dr. Silke Sinning, Niklas Lütgerodt & Dr. Inka Engel

**Schlüsselwörter:** Sportlehrer\*innenbildung, Mentoring, Integration, Interkulturalität, Geflüchtete

### ZUSAMMENFASSUNG

In Zeiten der immer heterogener werdenden Schulklassen stellen die Förderung der interkulturellen Kompetenz sowie die konstruktive Auseinandersetzung mit den integrativen Prozessen im Sportunterricht zwei zentrale und zeitgemäße Aufgaben in der Sportlehramtsausbildung dar. Welche Seminarformen und -inhalte können genau jene Aufgaben in einem adäquaten Theorie-Praxis Bezug abdecken? Im Projektseminar der Universität Landau bilden erfahrene Sportstudentinnen und -studenten ein 1:1-Tandem mit einem geflüchteten sportlich interessierten Menschen und begleiten diesen im Hinblick auf die weitere sportive und persönliche Entwicklung. Ziel ist es, einerseits den geflüchteten jungen Menschen durch Sport eine Interaktion, auch nonverbal, zu ermöglichen, durch welche sich soziale Beziehungen und Netzwerke entwickeln, die als brückenbildendes Sozial- und Humankapital und damit als Unterstützung zur Integration verstanden werden. Die Studierenden werden durch das interkulturelle Mentoring andererseits angeregt ihr eigenes (u.a. interkulturelles) Handeln und Wissen zu reflektieren, sich für andere Kulturen und Verhaltensweisen zu sensibilisieren, um dadurch ihre interkulturelle und pädagogische Professionalisierung im lösungsorientierten Arbeiten zu erweitern.

### 1. EINFÜHRUNG & PROBLEMSTELLUNG

Die Zuwanderung von Geflüchteten in den letzten vier Jahren stellt eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen dar. Für Sportlehrkräfte bedeutet diese Zuwanderung das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen, die ihre Heimat verloren haben, zum Teil ohne Verwandtschaft geflüchtet sind, zu Beginn nur wenig Deutschkenntnisse vorweisen und deren Ankommen „durch soziale und infrastrukturelle Hürden“ in Deutschland erschwert wird (Nelson, 2016, S. 337). Aufgabenbereiche, auf die viele Lehrer und Lehrerinnen nicht ausreichend vorbereitet sind. Diese Herausforderungen spiegeln sich in neuen Aufgabenfeldern der Schulen wider, welche auch in der aktuellen Lehramtsausbildung aufgegriffen werden müssen. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) bei den angehenden Sportlehrkräften stellt einen elementaren Ausbildungsbereich dar. Freilich führt der Sport per se nicht zur Integration noch zu interkulturellen Kompetenzen. Im Kontext der Förderung interkultureller Kompetenz braucht es reflexive und erfahrungsbasierte

Lehr-Lernmethoden, welche sich an dem kulturellen Austausch und Kontakt mit Geflüchteten, authentischen Fremdheitsbegegnungen und -erfahrungen sowie Einblicke in die Integrationsmechanismen orientieren. Der vorliegende Beitrag erläutert ein seit 2018 bestehendes Projektseminar (Master), in dem angehende Sportlehrerinnen und -lehrer mit einem geflüchteten Menschen eine sportbezogene Mentoringbeziehung eingehen.

### 2. THEORETISCHER HINTERGRUND

#### 2.1 Zum Verständnis des Interkulturellen Mentoringkonzepts

Mentoring ist eine Lehr-Lern- sowie Beratungsbeziehung zwischen einem oder einer Mentee („Lehrling“) und einer Mentorin beziehungsweise einem Mentor („Lehrer\*in“). Es ist eine gestaltete Entwicklungspartnerschaft, die von einem Mentee und einem Mentor oder Mentorin (oder über Dritte) gesteuert wird. Die Mentor\*innen dienen dabei als Vorbild durch Erfahrung, als Ratgeber, Kritiker und Förderer. Sie unterstützen die Mentee bei Zielen, deren Umsetzung und geben Orientierungshilfen bei verschiedenen Fragestellungen. Durch Offenheit, Wertschätzung und Vertrauen entsteht ein gegenseitiger selbstreflexionsanregender Prozess des Austausches sowie der Unterstützung, der bestenfalls zu einer Win-Win-Situation des gegenseitigen Wissens-, und Kompetenzerwerbs beider Parteien führt. Das interkulturelle Mentoring definiert sich über die Verschiedenheit der beteiligten Akteure: Die Zusammensetzung

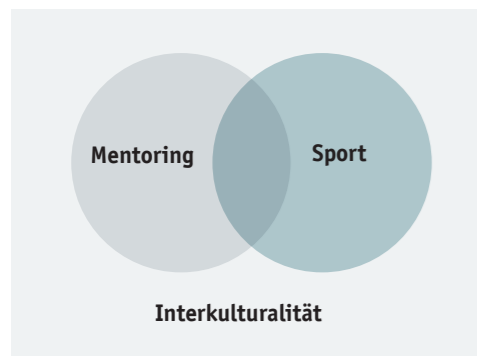


Abb. 1: Die Potenziale des Mentorings und Sports in einem interkulturellen Rahmen verzahnen

Zuschreibung verschiedener kultureller und ethnischer Identitäten (vgl. Voigt, 2017, S. 163).

Das Konzept des interkulturellen Mentorings dient vorliegend als methodischer Ansatz zur Förderung der interkulturellen Kompetenz angehender Sportlehrkräfte (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) und Integration von Geflüchteten. Integration wird als ein „gleichberechtigter gegenseitiger Lern- und Veränderungsprozess“ (Krummacker, 2000, S. 327) verstanden. Die Geflüchteten orientieren sich an der bestehenden Gesellschaft, aber auch die Gesellschaft, nach republikanischem Leitbild, an den Geflüchteten (Meier-Braun, 2015, S. 33). Ziel der geförderten Integration ist die Ermöglichung der aktiven, selbstständigen Teilhabe der Geflüchteten an „den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 21). Angelehnt an das Integrationskonzept von Hartmut Esser konzentriert sich das hier vorgestellte interkulturelle Mentoringkonzept auf eine *soziale Integration*. Hartmut Esser erklärt, dass Integration in vier Dimensionen verläuft. Die kulturelle Integration, die so genannte Kulturation, bildet beispielsweise mit dem Erwerb von Wissen, Sprache und Fertigkeiten die erste Dimension. Darauf folgt die Platzierung (*strukturelle Integration*) mit der Übernahme von Position oder auch der Verleihung von Rechten. Die nächste Dimension, die Interaktion beziehungsweise *soziale Integration*, zeigt sich in der Aufnahme sozialer Beziehungen im Alltag. Die vierte und letzte Stufe, die Identifikation, meint eine *identifikatorische und emotionale Integration*, die sich über eine emotionale Zuwendung zu dem betreffenden sozialen System definiert (vgl. Esser, 2003, S. 5-22). Mentoringprogramme stellen nach der OECD (2016) eine adäquate Umsetzungsmöglichkeit seitens der Zivilgesellschaft dar, um die Integration Geflüchteter zu begünstigen. Sie leisten einen Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte, unterstützen aktiv die Integration und Teilhabe in der Gesellschaft und verhelfen zu einem Perspektiven- und Erfahrungsaustausch, wie auch der weite-

ren Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Deutscher Bundestag, 2014, S. 102). Neben der Integration dient das vorgestellte Mentoringkonzept der Förderung der interkulturellen Kompetenz, vor allem auf der Seite der angehenden Sportlehrkräfte. Dabei geht es vor allem um die Verbesserung und Reflexion der interkulturellen Kommunikations- und Handlungskompetenz. Diese wird verstanden als Fähigkeit kulturelle Bedingungen und Unterschiede zu erkennen, zu respektieren, wertzuschätzen und produktiv zur Aufgabenerfüllung zu nutzen (vgl. Mayer, 2014, S. 10). In diesem Beispiel bedient sich das interkulturelle Mentoring dem Medium Sport (vgl. Abb. 1). Dabei bieten die geforderten Aufgabenbereiche der Mentor\*innen Übertragungsmöglichkeiten auf das Handeln im Sportunterricht (z.B. lösungsorientiertes Feedback, Planung und Organisation, Bewegungsprobleme sprachsensibel aufarbeiten, etc.).

## 2.2 Die Bedeutung des Sports im Kontext des interkulturellen Mentorings

„Es ist das Körperliche, das bei jeder Sportbegegnung, eben auch bei der interkulturellen, im Zentrum des Geschehens steht“ (Bröskamp, 1992). Sport und Bewegung bietet somit einen guten Ausgangspunkt, um im Verlauf des Lernprozesses die eigenen und fremden kulturellen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster zu erkennen, zu verstehen und zu reflektieren (vgl. Grosch & Leenen, 1998). Daher können Förderungs-, Bildungs- und Integrationspotenziale besonders im und durch den Sport wirksam gemacht werden. Gebken (2019, o. S.) bezeichnet den Sport unter den skizzierten Aspekten als „ideale Plattform für den Aufbau inter-ethnischer Beziehungen“. Gleichwohl ist dabei zu beachten, dass der Sport nicht automatisch die integrativen Prozesse in Gang setzt und folglich eine „Ambivalenz des Integrationspotenzials des Sports“ zu konstatieren ist (Gerber & Pühse, 2016, S. 80). Beispielsweise bedarf es einer kulturellen Öffnung seitens der Mehrheitsgesellschaft, die im Sport verankert ist. Axmann (2010, S. 44 - 45) formulierte Maßnahmen, welche die Integration von Geflüchteten in den Sport begünstigen und durchaus in das Muster des Mentoringprozesses passen. Sie spricht hierbei von kulturellen Brückenbauern, die den Neuzuwanderern eine sportliche Orientierung bieten und eine unterstützende Funktion innehaben („personal support“) sowie die Einbeziehung und Berücksichtigung der privaten Gegebenheiten der Geflüchteten.

Im interkulturellen Sportmentoring entsteht eine entsprechende Begegnung innerhalb eines sportlichen Kontextes, der die Potenziale des Mentorings und des Mediums Sport kombiniert. Sport ist dabei die zentrale Maßnahme, um umfassende Integrationsmöglichkeiten schaffen zu können und ermöglicht eine enge Bindung und Vertrautheit zwischen den Beteiligten, die wiederum die Basis des interkulturellen Mentorings darstellt. Außerdem ist Sport eine körperbezogene Kommunikationsform, bei der die Bewegung als Vermittlungsorgan fungiert und folglich nur ein Mindestmaß an gemeinsamer verbaler Sprache benötigt wird. Sprachbarrieren sind im Sport daher weniger entscheidend. Sport ermöglicht auch mit geringen Sprachkenntnissen einen gegenseitigen Austausch in Gruppen und er kann als Förderung von Sprachkenntnissen dienen. Ein sprachbewusstes Mentoring im und durch Sport kann entsprechend nicht nur einen sportspezifischen Fachwortschatz fördern, sondern durch Sprachvorbilder auch eine vereinfachte alltägliche Sprache ermöglichen (Arzberger & Erhorn, 2013). So dient der Sport nicht nur als Grundlage eines nonverbalen Einstiegs in eine Gemeinschaft, sondern schafft Sprachanlässe und unterstützt das Lernen von Sprache. Um die Integrationspotenziale des Sports dabei auszuschöpfen, bedarf es der Wahrnehmung, Wertschätzung und gegebenenfalls offenen Problematisierung von Ungleichheiten in kulturellen sowie sozial heterogenen Gruppen, wie auch der Fremdheit im Sport (Burmann, 2014, S. 25). Das interkulturelle Mentoring will in Form einer interkulturellen Sensibilisierung dazu beitragen, die Identitätsfindung und das soziale Miteinander zu fördern. Zielgerichtet angepasste (Spiel-)Regeln, die Achtung von Rollen und die strukturierte Auseinandersetzung mit Konflikten gehören dabei genauso zur gemeinsamen Aushandlung, wie Kooperationen, Verständigungen, gegenseitige Unterstützung, Toleranz, Mitmenschlichkeit, Partizipation und Fairness. Der DOSB als Dachverband des Sports in Deutschland sieht diesen dabei als Entstehungspunkt der Stärkung sozialer Beziehungen. Mit der Botschaft „ihn hinsichtlich seiner kulturellen, gesellschaftlichen sowie politischen Bedeutung weiter zu entwickeln“ (Kuhlmann & Siegel, 2014, S. 7) dient das Vereinsleben als Form des gesellschaftlichen Zusammenhalts,



Abb.2: Verzahnung und Rückkopplungen der theoretischen Erkenntnisse und der Mentoringpraxis

des Zugehörigkeitsgefühls, der Orientierungshilfe und Anerkennungsmöglichkeit immer mehr einer wechselseitigen Integration von Geflüchteten und der Gesellschaft.

## 3. KERNIDEE, LERNZIELE UND LEHRKONZEPT IM PROJEKTSEMINAR DES INTERKULTURELLEN SPORTMENTORINGS

### 3.1 Grundintention und Kernidee

Das Projektseminar „Interkulturelles Sportmentoring“ (vier SWS) des Masterstudiums des sportbezogenen Lehramts für die Sekundarstufe I und II basiert einerseits auf dem wöchentlichen Seminar, welches sich mit den theoretischen Zugängen auseinandersetzt, andererseits auf dem praktischen und eigenverantwortlichen Handeln im Mentoringprozess selbst (vgl. Abb. 2). Die Studierenden übernehmen die Rolle eines Mentors beziehungsweise einer Mentorin, begleiten einen (jungen) Menschen mit Fluchthintergrund (Mentee) in regelmäßigen Treffen über ein Semester lang und versuchen gemeinsam, ein sportliches Ziel zu erreichen (z.B. Sportverein finden, Schwimmen lernen, vollwertige Ernährung, Erreichen eines höheren Fitnesslevels, Teilnahme an einem Laufwettbewerb, etc.). Diese Grundidee des Seminars soll den Studierenden die Möglichkeit bieten, themenbezogene Lernprozesse zu organisieren, selbstständig durchzuführen, zu reflektieren und zentrale Erkenntnisse in einem Portfolio zu dokumentieren. Das bedeutete für die von uns ausgewählte Grundthematik eines interkulturellen Sportmentorings, dass eine im und durch den Sport generierte interkulturelle Begegnung angestoßen wurde, um dadurch die Identifikation mit der eigenen Kultur und fremden Kulturen in den Mittelpunkt zu rücken und einen Austausch über kulturelle und ethnische Differenzen und Gemeinsamkeiten zu fördern (Mezias & Scandura, 2004, S. 531). Demgegenüber soll das Projekt

einen Mehrwert für die Mentees erzielen, welche sich individuell und zielabhängig ausdifferenzieren können. Im Idealfall können mit und nach dem Mentoringprozess integrative Prozesse (nach Esser, 2000) aus Sicht der Mentees initiiert werden. Der Prozess regt mit Hilfe des Sports dazu an, Sprachbarrieren aufzubrechen bzw. über andere Wege leichter in Kommunikation zu treten und diese zu intensivieren. Auch die Förderung der Platzierung ist möglich. Zum einen werden die Geflüchteten an den Vereinssport herangeführt und über die Möglichkeit der Übernahme von Positionen in diesem aufgeklärt, zum anderen ist auch die konkrete Hilfe der Mentor\*innen bei bevorstehenden beruflichen Veränderungen, dem Schreiben von Bewerbungen oder der Vorbereitung auf schulische Leistungen sowie Vorstellungsgespräche möglich. Der Mentoringprozess bezieht sich vor allem auf die Aufnahme sozialer Beziehungen im Alltag, den Aufbau von Netzwerken, Freundschaften und Hilfesystemen. Die dritte Dimension von Hartmut Esser, die Interaktion, wird daher mit der Anregung zum ständigen Austausch und einer symbolischen Interaktion vorrangig fokussiert.

### 3.2 Anvisierte Lernziele und Kompetenzen

Ein einschlägiges Ziel liegt in der Ausformung einer interkulturellen Kompetenz der Studierenden, d.h. insgesamt einer sportpädagogischen und interkulturelle Professionalisierung der Lehramtsstudierenden. Daher wurden die im Seminar diskutierten aber auch im Portfolio dokumentierten Lernfortschritte des interkulturellen Mentorings stets auf die sportunterrichtliche Praxis (z.B. Wie lassen sich die organisatorischen Ansätze und Zieldefinierungen des Mentorings auf den Sportunterricht übertragen?) sowie auf den Umgang mit den Schüler\*innen und auf die Rolle der Sportlehrkraft bezogen (Was kann die Sportlehrkraft vom Mentoren lernen?). Dementsprechend werden die Kompetenzen (soziale, interkulturelle, fachliche, methodische, beratende, beurteilende) im Bereich der Planung, Umsetzung und Nachbereitung Lernarrangements sowie der Evaluation sportdidaktischer Projektarbeit zu schulpraxisorientierten Themen transparent gemacht.

Um eine adäquate wissenschaftliche Auseinandersetzung anzustoßen und damit das wissenschaftliche Denken und Arbeiten bei den Studierenden zu initiieren und substanziell zu begleiten, wurden auf der Grundlage wissenschaftlicher Texte sowie dem Konzept des erfahrungsbasierten Lernens, wichtige Aspekte zu den einzelnen Themen Mentoring, Interkulturalität und Integration bearbeitet, auf die individuelle Lernsituation mit der zu betreuenden Person und den zu begleitenden bewegungsbezogenen Lernprozessen übertragen und anschließend im Sinne einer Einzelfallanalyse kriteriengeleitet ausgewertet und in einem Portfolio dokumentiert. Die Dokumentation diente zusätzlich als Grundlage für die abschließende mündliche Prüfung, in der neben der Überprüfung des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse auf den verantworteten Lernprozess und der Umgang im lösungsorientiertem Arbeiten auch der Prozess der eigenen pädagogischen Professionalität kategoriengleitet in den Blick genommen wurde.

### 3.3 Erfahrungsbasiertes Lernen im und durch das interkulturelle Sportmentoring

Nach welchen Lehr-Lern-Konzepten werden die formulierten Ziele und Kompetenzbereiche im Projektseminar ausgerichtet und umgesetzt? Um die formulierten Ziel- und

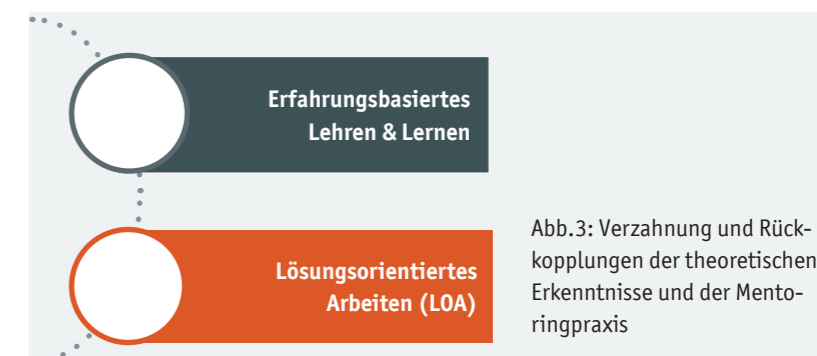


Abb.3: Verzahnung und Rückkopplungen der theoretischen Erkenntnisse und der Mentoringpraxis

Tabelle 1: Seminarthemen und -verlauf

Seminar	Themen (Theorie-Praxis)
1	Einführungsveranstaltung: Organisation, Teilnahmebedingungen, Themenvorstellung, etc.
2	Integration im & durch Sport; Interkulturelles Sportmentoring mit Geflüchteten
3	Aufgaben der Mentor*innen und der Mentees im Mentoringprozess; Interkulturelle Kompetenzen im Sport
4	Einführung in die Portfolioarbeit; Lösungsorientiertes Arbeiten (LOA)
5	Methoden der (interkulturellen) lösungsorientierten Gesprächsführung mit Geflüchteten
6	Reflexionsrunde und Austausch zum Mentoringverlauf; Aufgabenbesprechung
7	Puffersitzung für Individualberatungen
8	Loslösung: Wie leitet man das Ende des Mentorings ein?
9	Abschluss: Reflexion und Prüfungsvorbereitung

Kompetenzbereiche im Kontext des interkulturellen Mentorings zielgerichtet anzusteuern, wurde das „Erfahrungsbasierte Lernen“ in Anlehnung an John Dewey (Berkels, 2014; Schell-Kiehl, 2007) sowie das lösungsorientierte Arbeiten (LOA) als Lehr-Lern-Konzepte eingesetzt (vgl. Abb. 3). Dabei stehen die Erkenntnisse von Behrnd (2010) im Mittelpunkt, dass besonders die erfahrungsbasierten Lehr-Lernarrangements u.a. die interkulturellen Kompetenzen fördern. Der erfahrungsbasierte Lehr-Lernansatz entwickelt sich innerhalb des Projektseminars, ausgehend von der Konfrontation mit der zentralen Aufgabe, als Mentor\*in für einen geflüchteten Menschen zuständig zu sein. Diese verantwortungsvolle und selbstorganisatorische Aufgabe kann bei den Studierenden aufgrund des ungewöhnlichen Seminarcharakters zu Irritationen, Zweifel, Verwirrung und Befremdung führen, was einen idealen Lernausgang und Denkanstoß für die weitere Erkenntnisgewinnung darstellt (vgl. Dewey, 1951). Anlehnend an das erfahrungsbasierte Lehren und Lernen folgt das Projektseminar (Theorie & Praxis) der pädagogischen Leitlinie des Lösungsorientierten Arbeitens (LOA) nach Baeschlin (2008). Das Konzept zeigt auf, dass weniger die Problemergründung, sondern vielmehr die adäquate Lösungssuche im Vordergrund stehen sollte. Diese pädagogische Haltung passt in das Aufgabenprofil der Mentor\*innen, welche den Mentee keine vorgefertigten Lösungen aufdrücken, sondern wertschätzend, ressourcenorientiert und kooperativ Möglichkeiten der Problemlösung erarbeiten. Dies setzt andererseits ein konstruktives Reflexionsvermögen beider Parteien voraus, wobei besonders die Mentor\*innen die Reflexionsphasen initiieren.

#### 4. INHALTE UND STRUKTUR DES PROJEKTSEMINARS

In einem ersten theoretischen Zugang wurde die Struktur eines Mentoringprogramms detailliert erläutert und geklärt, mit welchen wesentlichen Aufgaben die Studierenden als Mentor\*innen in einem sport- bzw. bewegungsbezogenen Mentoring konfrontiert werden (Voigt, 2017). Dabei wurde besonders auf die Lehr-/Lern- sowie Beratungsbeziehung zwischen dem Mentee (der zu betreuenden Person) und des Mentors bzw. der Mentorin (den Studierenden) aufmerksam gemacht und verdeutlicht, dass die Mentor\*innen vor allem Orientierungshilfe und Unterstützung bei einem individuell zu gestalteten, sport- und bewegungsbezogenen Lernprozess geben sollen. Hierbei wurde besonders Wert daraufgelegt, dass eine Hilfe zur Selbsthilfe der Mentee angestoßen wird. Das bedeutet zum einen, dass die sportlichen bzw. bewegungsbezogenen Probleme der Mentee mit Unterstützung des Mentors bzw. der Mentorin identifiziert werden. Damit soll erreicht werden, dass die Mentee ihre eigenen Ziele erkennen und priorisieren lernen. Zum anderen soll auch der Lösungsweg bzw. Lernprozess vorrangig vom Mentee angestoßen werden, so dass der Mentor bzw. die Mentorin bei der Lösungssuche und der Begleitung des Lösungsweges/Lernprozesses nur unterstützend wirkt und keine Probleme zur Seite räumt, wenngleich während des Mentoringprozesses stets die Möglichkeit besteht, zwischen den Rollen eines Mentors und eines Coaches zu wechseln. Dies stellte die Studierenden auch vor die spannende Frage, wie die Rolle als Coach (Teilfunktion des Mentorings) im Vergleich zur Rolle als Mentor\*in sowie später als Lehrende im Sportunterricht konkret gelebt werden sollte. Während es beim Coaching im Sportkontext primär um die Vorgabe der (Bewegungs-)Lösungen und kurzfristig auf kleine Zielsetzungen angelegt ist, konstituiert sich das Mentoring durch eine langfristige, enge und persönliche Unterstützungsleistung. Gleichwohl gilt der Rollenwechsel auch für strukturelle, soziale und kulturelle Problem- und Fragestellungen (z.B. der Mentee hat Probleme mit fremden Menschen in Kontakt zu treten, der Mentee weiß nicht, wie eine Bewerbung geschrieben wird, etc.).

Des Weiteren wurde kritisch-konstruktiv hinterfragt, wie Sport die Integration fördern bzw. in welcher Form der Sport und die Bewegung als Integrationsmotor wirksam werden kann (Burrmann, 2014). Da es sich um ein interkulturelles Sport-Mentoring handelt, wurde in dieser Phase gleichermaßen erarbeitet, dass sich der Mentoringprozess nicht nur auf das Begleiten eines bewegungsbezogenen Lernproblems bezieht, sondern auch der Integrationsprozess des Mentees bewusst unterstützt werden soll. Darüber hinaus wurde abgefragt, ob die einzelnen Studierenden zu einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Fluchtgeschichte einen individuellen Zugang haben oder ob

die Seminarleiter\*in einen ersten Kontakt herstellen müssten. In der Regel hatten die Studierenden einen persönlichen Zugang oder konnten erste Kontakte über kirchliche Träger, Jugendämter, Sportvereine und Schulen herstellen. Die Studierenden wurden ferner aufgefordert, ihre bisherigen Erfahrungen mit Geflüchteten sowie mit Menschen anderer Nationalität systematisch in das Portfolio aufzunehmen. Gleichermaßen sollten sie darlegen, welche besonderen Kompetenzen sie als Mentor\*in insbesondere im sportbezogenen Kontext mitbringen, welche hauptamtlichen und ehrenamtlichen Tätigkeitsfelder sie besetzen und wie sie diese in das Mentoring optimal einbinden können, so dass für den Mentee zusätzlich ein weiteres Aktivitäts- und Kommunikationsfeld erschlossen werden konnte. In diesem Zusammenhang entstand mit Blick auf den Mentor bzw. die Mentorin auch ein individuelles, zielgerichtetes (sportpädagogisches) Profiling im Sinne von „wer bin ich und was kann ich?“.

Nachdem alle Studierenden einen ersten Kontakt mit ihrem Mentee aufgenommen hatten, wurde im nächsten Schritt ein strukturierter Fragekatalog für das Erstgespräch im Seminar entwickelt. Dieser enthielt allgemeine sowie sportbezogene Fragen zum Kennenlernen, d.h. die sportlichen Vorlieben und Abneigungen wurden besprochen und es sollte ein Austausch über den üblichen Tagesablauf und über wesentliche Erfahrungen, die in der Kindheit im Umgang mit anderen Menschen und mit Sport gesammelt wurden, stattfinden. Um ein konkreteres Bild zu entwerfen, mit welcher Problemstellung des Mentees man sich gemeinsam auseinandersetzen möchte, wurden darauf aufbauend die aktuellen sportlichen und beruflichen Bedürfnisse und Ziele sowie Probleme des Mentees näher in den Blick genommen und priorisiert. In diesem Zusammenhang musste dann auch präzisiert werden, welche Erwartungen beide Partner insgesamt an das Mentoring-Projekt haben, woran sie den Gesamterfolg oder erreichte Teilziele des Projekts messen wollen und welche Erwartungen sie innerhalb der nächsten 6-8 Wochen realistisch erfüllen können. Schließlich wurden noch wesentliche Rahmenbedingungen wie die Kontaktzeiten und -orte, Kommunikationsformen oder auch Anfahrtswege zum Treffpunkt für die beratende Begleitung des Projektes besprochen. Im Rahmen des Austausches konnten aber auch weitere Themen in den Mittelpunkt gerückt werden, z.B. ob und welche Unterstützung der bzw. die Mentor\*in geben kann, um Sprachbarrieren gezielter aufzulösen oder bei Hausaufgaben sowie anstehenden Schultests unterstützend mitzuwirken. Die Treffen sollten mind. 1-2 Stunden dauern. Die Mentor\*innen mussten alle Details der Gespräche bzw. entsprechende Absprachen sowie zentrale Wahrnehmungen und Erfahrungen systematisch

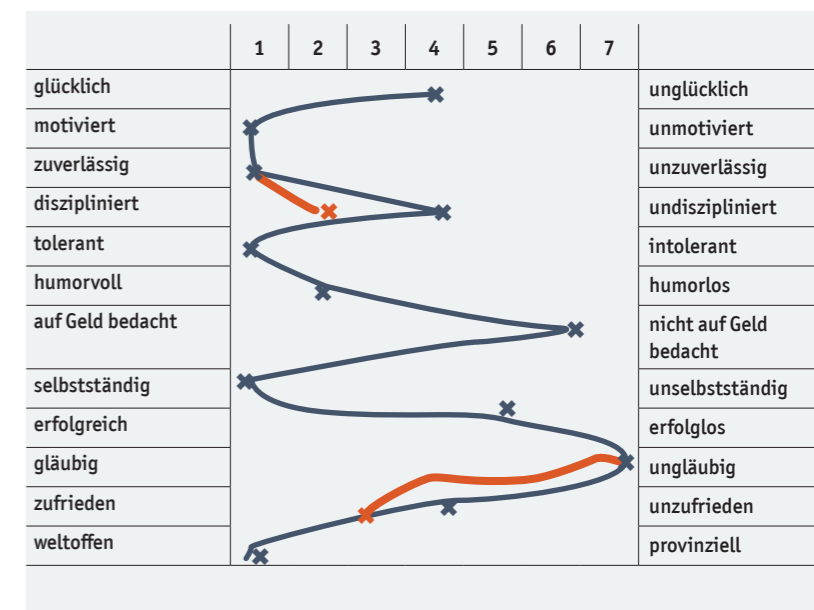


Abb.4: Sprachanlässe durch ein Polaritätsprofil schaffen (aus: Portfolio M 2.7)

im Portfolio dokumentieren. Dieser Erstfragebogen wurde zeitnah umgesetzt und entsprechende Lernprozesse initiiert. Die individuellen Absprachen der einzelnen Mentoring-Tandems wurden anschließend im Seminar ausgetauscht und sprachliche oder auch materielle, finanzielle oder fahrtechnische Probleme besprochen bzw. gemeinsam nach Lösungen gesucht.

Um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Mentoring weiter voran zu treiben, wurden im Seminar konkrete Leitfragen zur Thematik Kultur und Integration sowie zum Thema Heimat und Identifikation entwickelt, die die Mentoren in einem Interview mit ihren Mentees klären sollten. Da sehr häufig individuell auf sprachliche Probleme reagiert werden musste, wurde darüber hinaus geklärt, welche empirischen Methoden wie dem Zeichnen eines Grids / bzw. einer Lebenskurve, das Nutzen von Polaritätsprofilen, Mind-Maps in der Sprache der Mentor\*innen oder Prioritätensetzungen flankierend eingesetzt werden können (vgl. als Beispiel Abb. 4). Diese unterschiedlichen Herangehensweisen wurden gezielt genutzt, um Reflexions- und Gesprächsanlässe zu schaffen, die ggf. einen erleichterten Zugang zur jeweiligen Grundfragestellung bieten. Sie konnten im weiteren Interview an den Stellen, die für die Mentoring-Beziehung oder den Lernprozess relevant sind, präzisiert werden. Des Weiteren fand ein konstruktiver Austausch darüber statt, wie die Substanz des Interviews zusätzlich erhöht werden kann. Beispielsweise konnte der Mentee die Antwort in der Landessprache geben und der Text wurde später gemeinsam übersetzt. Auch die theoretische Auseinandersetzung und damit die Besonderheiten eines Portfolios wurden im Seminar herausgearbeitet und in Bezug zum aktivierten Lernprozess gesetzt. Dabei wurde das Portfolio als „[...] zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt“, verstanden. „Die Sammlung muss die Beteiligung des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion des Lernenden einschließen. Damit ist die Entscheidung, das Portfolio im Seminar einzusetzen, „(...) zugleich eine Entscheidung über eine Veränderung der Lern- und Leistungskultur“ (Schmoll, 2011, S. 39) und ergänzt den Ansatz des erfahrungsbasierten Lehrens und Lernens nach Dewey. Das interkulturelle Sportmentoring strukturiert sich - nicht einfach über das bloße Sporttreiben. Um die gesteckten Ziele zu erreichen, den kulturellen Austausch anzustoßen, eigene Lernfortschritte zu generieren und die Mentoringbeziehung konstruktiv zu gestalten, wurde den Sportstudierenden das Konzept des lösungsorientierten Arbeitens (LOA) im theoretischen Zugang, aber auch in der Praxis (Fallbeispiele, Rollenspiel, etc.) näher gebracht. Diese Arbeitsweise war für viele Studierende neu und brach alte und dekonstruktive Verhaltensweisen

in Problemsituationen auf. Darüber hinaus bot es Anlässe für Aufgaben, die es während des Mentoringprozesses zu bearbeiten galt. Damit verbunden war die konkrete Auseinandersetzung mit den aktuellen Problemen des Mentees: Fragen zur Heimat, zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen in Hinblick auf Sport, Essen oder Religion. Außerdem wurde eine kritische Reflexion über unterschiedliche Facetten eines Integrationsprozesses sowie passende Integrationsprozesse aus Sicht der geflüchteten Menschen angestoßen. Dadurch sollte sowohl die soziale und kulturelle Integration von Menschen mit Fluchtgeschichte durch und in den Sport unterstützt als auch ein Perspektiven- und Erfahrungsaustausch für den Mentor bzw. die Mentorin und den Mentee (im Tandem) zur Persönlichkeitsentwicklung angestoßen werden.

Schließlich wurde in einer letzten Phase des Seminars gemeinsam erarbeitet, wie das Auflösen des Mentoring-Prozesses sinnvoll angestoßen und umgesetzt werden sollte. Dazu wurde ein finales Gespräch zwischen den Mentor\*innen und den Mentee initiiert, in dem der Verlauf, die Ergebnisse und das Ende des Lernprozesses gemeinsam in den Blick genommen sowie Chancen und Probleme des Mentorings kritisch reflektiert wurden. Um das Mentoring positiv abzuschließen, sollte insbesondere adäquat aufbereitet werden, welche WIN-Situation beide Personen mit dem Projekt verbanden. Insgesamt wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass nicht nur Lehr-Lern- bzw. Beratungsbeziehungen zwischen den Mentor\*innen und den Mentee entstanden sind, sondern kleine Freundschaften, die dazu führten, dass auch ohne Mentoring-Anlass das ein oder andere Treffen und gemeinsame Projekt angestoßen wurde.

## 5. ERKENNTNISSE UND DISKUSSION

Welche ersten Erkenntnisse lassen sich nun aus der Seminaridee generieren? Sowohl im Portfolio als auch im Rahmen der mündlichen Prüfungen, aber auch in anschließenden Interviews mit den Mentor\*innen (und einigen Mentees) wurden die zentralen Erkenntnisse des Seminars sowie die individuellen Lernfortschritte genauer hinterfragt. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Studierenden mit einem deutlichen Mehrwert u.a. in Hinblick auf ihre Lehrkompetenzen aus dem Projektseminar gegangen sind, die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse aber individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Die nachfolgenden Erkenntnisse wurden aus den Portfolios der Studierenden generiert. Hierbei erfolgte eine kriteriengeleitete Analyse hinsichtlich der erfahrenen Problemlagen

während des Mentorings (z.B. Kommunikation), die Reflexion des Rollenwechsels zwischen dem Mentoring und Coaching sowie den subjektiven Lernzuwachs durch das Sport-Mentoring.

**Sprachliche Barrieren und Kommunikationsschwierigkeiten:** Gespräche stellen einen zentralen Aspekt innerhalb des Mentoringprozesses dar. Einen besonderen Stellenwert erhält diese im interkulturellen Kontext bzw. in Mentoringbeziehungen mit geflüchteten Menschen. Cavanagh (2006, S. 318) stellt insbesondere die Qualität der Gespräche während des Mentorings als elementaren Bestandteil in den Vordergrund. Um die Potenziale für einen interkulturellen Wissenserwerb nutzen und die Gesprächsqualität gewährleisten zu können, braucht es eine Öffnung der Gesprächskultur.

*„Je offener und je intensiver über die kulturelle/ethnische Differenz in der interkulturellen Mentoringbeziehung gesprochen wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass beide Seiten Zugwinneffekte von „Knowledge of different culture/ethnicity“ [Wissen über andere Kulturen/Ethnien] erleben“ (Voigt, 2017, S. 194).*

Entgegen der theoretischen Zugänge kam es während des Projektseminars in wenigen Mentoringbeziehungen zu Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten, welche primär auf das mangelnde Sprachvermögen der Mentees zurückzuführen waren. „Ich war mir leider immer noch nicht sicher, ob er verstand, worum es mir ging“ (m2.1), konstatierte ein Student kritisch. Somit können Verständigungsprobleme einen erheblichen Einschnitt in die Qualität des Mentorings haben, wenngleich die sprachliche Sensibilität der Mentor\*innen eine bedeutende Rolle spielte. Hierbei wurden lösungsorientiert neue Kommunikationswege erarbeitet („Nonverbale Kommunikation mit Gesten und Mimik kam sehr viel zum Einsatz“ (m2.1)) oder der Sport konnte die sprachlichen Barrieren aushebeln.

*„Erkenntnis, dass man versuchen sollte behutsam im Unterricht auf die SuS einzugehen (...). Neue Reflexionsmöglichkeiten kennengelernt, wenn ich mit Bildern oder so gearbeitet habe. Das merkt man erst, wenn man auf Sprache verzichten muss!“ (m.1.9)*

Dennoch konnte nicht in allen Mentoringprozessen die Qualität der Gespräche gewährleistet werden, um bspw. den Austausch über die Unterschiede und Gemeinsamkeit der Kulturen zu bestimmten Aspekten zu präzisieren oder eine lösungsorientierte Gesprächsführung zu konkretisieren.

**Der Rollenwechsel zwischen Mentor\*in und Coach:** Während des Mentorings kann es vereinzelt zu Rollenwechseln zwischen einem Mentor und eines Coaches kommen. Diese Wechselbeziehung ist innerhalb eines Mentorings nicht unüblich, sodass das Coaching als Teilfunktion des Mentorings verstanden werden kann (Voigt, 2017). Die Rolle des Coaches wurde u.a. dann stärker eingenommen, wenn der bewegungsbezogene Lernprozess akzentuierter im Mittelpunkt stand und methodische Vorgehensweisen genutzt also beispielsweise zentrale Bewegungsabläufe erklärt wurden oder, aufgrund der sprachlichen Differenzen, die Bewegungsdemonstration des Mentors die Bewegungslösung vorgegeben hat. Einige Studierende identifizierten zum einen den Rollenwechsel im Mentoringprozess und empfanden dies zum Teil als Problem, da es nicht zum lösungsorientierten Arbeiten passte. Ein Student beklagte, „eines meiner Hauptprobleme in verschiedenen Phasen des Prozesses war in verschiedenen Situationen die Differenzierung zwischen Coaching und Mentoring“ (m.1.10). Ein anderer Student konnte die Momente klar identifizieren, in denen er als Coach aktiv wurde:

*„(...) die Rolle des Mentors [war] meiner Meinung nach während des gesamten Mentorings aktiv [war], während die Rolle des Coaches immer dann eingriff, wenn es um die Korrektur von Bewegungen und die Förderung von und Forderung nach Leistung ging“ (M2.6).*

**Lernzuwachs und Übertragung auf das Sportlehrer\*innenprofil:** „Mein Kopf war voller Ängste und Vorstellungen, dass es nicht so werden würde wie geplant“ (w.1.6), beschreibt eine Studentin ihre Befürchtungen vor dem Mentoringstart. Dieser Effekt

tritt bei den meisten Studierenden zu Beginn des Seminars ein, welches auf die Irritationen, Zweifel, Verwirrung und Befremdung des Aufgabenprofils zurückzuführen ist. Die Anfangsbefürchtungen legten sich recht schnell, nachdem die ersten Treffen mit den Mentees abgehalten wurden. Die Studierenden konnten sowohl während als auch nach dem Mentoringprozess ihre Lernzuwächse beschreiben und auf die pädagogischen und didaktischen Aufgabenbereiche übertragen:

*„Diese besondere Lehr-Lernbeziehung in welcher ich als Art Berater eines geflüchteten Menschen fungiere, erweckte in mir den Eindruck, dass ich dadurch zwangsläufig meine interkulturellen Kompetenzen zum ersten Mal in meinem Leben bewusst und auf ein klares Ziel ausgerichtet stärken kann.“ (m.2.3)*

*„Ich denke, dass damit (mit dem Mentoringprozess) meine vorherrschende Hemmschwelle gegenüber fremden Menschen gebrochen wurde und ich nun leichter Kontakt zu diesen finde.“ (m.2.7)*

*„Es hat mir gezeigt, wie wichtig eine funktionierende und gute Kommunikation ist. Vor allem, wenn es darum geht ein Vertrauensverhältnis zu schaffen.“ (m.1.8)*

*„(...) ein hohes Maß an Empathie, es ist enorm wichtig sich in Menschen und deren Situation versetzen zu können.“ (m.1.1).*

*„Gerade in Bezug auf den interkulturellen Bereich, wo es, ja... um Vertrauen, Geduld und Behutsamkeit geht, ja, da konnte ich mich positiv entwickeln.“ (m.1.9)*

*„Parallelen zum Lehrberuf sehe ich in der Vorbereitung (...), Zieldefinierung, (...). Bei der Erklärung von verschiedenen Bewegungsausführungen im Fitnessstudio ist mir aufgefallen, dass meine Anweisungen und Erklärungen zu undeutlich und zu unpräzise sind. Ich muss mich präziser in den Erklärungen fassen“ (m.2.5)*

Insgesamt zeigt sich, dass alle Studierenden fremde sowie interkulturelle Erfahrungen gemacht haben, die sich in den jeweiligen Mentoringprozessen ganz individuell ausdifferenzierten und dass sie ihre Erfahrungen zielgerichteter reflektieren und auf das Aufgabenprofil einer Sportlehrkraft übertragen konnten (u.a. nach Zoglówek, 1995). Hierbei wurden insbesondere die Aufgabenprofile des Mentors und der Sportlehrkraft verglichen und die gegenseitigen Potenziale verzahnt, wenngleich viele Überschneidungspunkte im Sinne der Organisation, Zieldefinierung und Nachbereitung gefunden wurden.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

Das interkulturelle Sportmentoring ist nicht als ein starres und vorgesteuertes Lehr-Lern-Instrument zu verstehen, es gestaltet sich vielmehr als ein vielfältiges, wechselhaftes und dynamisches Projektseminar, welches stets Anregungen für Reflexionen und Diskussionen mit den Studierenden gibt. Besonders gewinnbringend ist hierbei das erfahrungsbasierte Lehrkonzept für die Studierenden, welches sich zwangsläufig aus dem Mentoringprozess ergibt. Die enge Kopplung zwischen Theorie und den praktischen Erfahrungen führen zu einem Zugewinn innerhalb der interkulturellen Kompetenz. Indes können integrative Prozesse auf der sozialen und kulturellen Integrationsebene (vgl. Esser, 2003) für die Mentees durch das Mentoring angestoßen werden, wenngleich tiefgreifende Integrationsmechanismen über einen längeren Zeitraum zu konstatieren wären.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Ausweitungsmöglichkeiten des Sportmentorings auf unterschiedliche Bezugsgruppen. Das sportbezogene Mentoringprojekt muss nicht zwingend in einem interkulturellen Kontext eingebunden sein, sondern kann darüber hinaus mit Schüler\*innen, Vereinssportler\*innen, Senior\*innen, o.Ä. gekoppelt werden.

Wir schließen den Werkstattbericht mit einem Abschlusszitat eines Studenten, welches die Grundintention und das Potenzial des Projektseminars aufschlüsselt:

*„Wie bereits erwähnt stellt das Projekt Mentoring im Sport eine Win-Win-Situation für beide Parteien dar. Ich gehe sogar darüber hinaus und sage, dass durch die Unterstützung integrativer Prozesse auch ein gewisser Dienst an der Gesellschaft ausgeübt wird – es handelt sich also nicht nur um eine Win-Win-Situation, sondern um eine „Win-Win-Win-Situation“. Sport ist eine schöne Möglichkeit, Menschen zusammenzubringen – Sport war auch für mich der Türöffner.“*

### Literatur

Arzberger, C., & Erhorn, J. (2013). 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], Tagungsband* (S. 132-138).

Axmann, G. (2010). Invitation for Integration – Sport associations and their chances. In W. Gasparini, & A. Cometti (Eds.), *Sport facing the test of cultural diversity*. Zugriff am 20. Oktober 2019 unter <https://rm.coe.int/sport-facing-the-test-of-cultural-diversity-integration-and-intercultural/1680734be5>.

Baeschlin, M. & Baeschlin, K. (2008). *Einfach, aber nicht leicht: Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen* Winterthur: ZLB.

Behrnd, V. (2010). Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. *Interculture Journal*, 9 (12), 79-96.

Berkels, B. (2014): Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Potentiale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf. In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 103-128). Opladen: Barbara Budrich.

Bröskamp, B. (1992). Der Fremde im Sport: sozial- und kulturanthropologische Aspekte des Sports im Kontext kultureller Kontakte. In T. Alkemeyer, B. Boschert, & G. Gebauer (Hrsg.), *Aspekte einer zukünftigen Anthropologie des Sports* (S. 82-99). Clausthal-Zellerfeld: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft e.V.

### Prof. Dr Silke Sinning,

arbeitet als Professorin für Sportpädagogik/-didaktik und Sportsoziologie an der Universität Koblenz-Landau - Campus Landau. Neben der Beschäftigung mit sportpädagogischen und -didaktischen Grundfragen zählen vor allem konzeptionelle Fragen- und Problemstellungen des Sportunterrichts sowie Themen im Bereich der Genderforschung, des Mentorings mit Geflüchteten und die pädagogische Bewegungsforschung zu ihren Forschungsschwerpunkten. In der Sportspielforschung liegen ihre Schwerpunkte im Bereich Fußball und Trainerinnen sowie dem E-Sport.

### Niklas Lütgerodt,

war bis Februar 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Landau und absolviert derzeit das zweite Staatsexamen am Studienseminar Karlsruhe. Er befasst sich innerhalb seiner Dissertation mit der Thematik „eSport im Breitensportverein“ und setzt sich darüber hinaus mit den Forschungsthemen Interkulturalität und Vielfalt sowie lösungsorientiertes Arbeiten im Sportunterricht auseinander.

### Dr. Inka Engel,

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Transfer im Team des Vizepräsidenten an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklung und Qualitäts- sowie Kompetenzoptimierung in der Lehrer\*innenbildung.

Burmann, U. (2014). Integration aus (sport-)soziologischer Perspektive. In P. Gieß-Stüber, U. Burmann, S. Radtke, B. Rulofs & H. Tiemann (Hrsg.), *Expertise „Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität – Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB/dsj“*. Frankfurt am Main: Zugriff am 22. September unter: [http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/images/2014/downloads/Expertise\\_Diversitaet\\_Inklusion\\_Integration\\_Interkulturalitaet.pdf](http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/images/2014/downloads/Expertise_Diversitaet_Inklusion_Integration_Interkulturalitaet.pdf).

Cavanagh, M. (2006). Coaching from a systemic perspective: A complex adaptive conversation. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence Based Coaching Handbook*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Deutscher Bundestag (2014). *13. Sportbericht der Bundesregierung*. Berlin: Deutscher Bundestag. Zugriff am 13. Oktober 2019 unter [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sport/13-sportbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sport/13-sportbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1).

Dewey, J. (1951): *Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten Verlag.

Esser, H. (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt? *Geographische Revue*, 5 (2), 5-22.

Esser H. (2000) Assimilation, Integration und ethnische Konflikte. In H. Schatz, C. Holtz-Bacha & J.-U. Nieland (Hrsg.), *Migranten und Medien* (S. 25 - 37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gebken, U. (2019). *Lesenswertes zu „Integration und Schulsport“*. Zugriff am 11. Dezember 2020 unter [https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Lesenswertes\\_zu\\_Integration\\_im\\_Schulsport\\_08.2019.pdf](https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/Lesenswertes_zu_Integration_im_Schulsport_08.2019.pdf)

Gerber, M., & Pühse, U. (2016). *Sport, Migration und soziale Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sports bei Jugendlichen*. Zürich: Seismo.

Gieß-Stüber, P. & Grimmering, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling, & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 110-133). Baltmannsweiler: Schneider.

Krummacker, M. (2000). Zuwanderung, Migration. In H. Häußermann (Hrsg.), *Großstadt: Soziologische Stichworte* (S. 323-333). Opladen: Leske und Budrich.

Kuhlmann, D. & Siegel, C. (2014). Einführung in diesen Sammelband. In DOSB (Hrsg.), *Sport gestaltet Gesellschaft* (S. 7-10). Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina.

Mayer, C.-H. (2014). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Meier-Braun, K.-H. (2015). *Die 101 wichtigsten Fragen: Einwanderung und Asyl*. München: Beck.

Mezias, J. M. & Scandura, T. A. (2004). A needs driven approach to expatriate adjustment and career development: a multiple mentoring perspective. *In Journal of International Business Studies* 36 (5), pp. 519-538.

Nelson, D.-B. (2016). Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland: zwischen Integrationsdiskurs und sozialstaatlicher Exklusion. *In Migration und Soziale Arbeit, Nr. 4 / 2016*, 337 – 345.

OECD (2016). *Erfolgreiche Integration: Flüchtlinge und sonstige Schutzbedürftige*. Paris: OECD Publishing.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010). *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte GmbH.

Schmoll, L. (2011). Das Portfolio im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 60 (2), 38-42.

Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Voigt, V. (2017). *Interkulturelles Mentoring made in Germany. Zum Cultural Diversity Management in multinationalen Unternehmen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers. Eine qualitative Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Sportlehrern und Sportlehrerinnen, mit dem besonderen methodisch-methodologischen Schwerpunkt der kommunikativen Validierung von qualitativen Interviews*. Frankfurt a.M: Lang.