Abstracts der Beiträge und Poster

In dieser Zusammenstellung sind die Abstracts der angenommenen Beiträge für die 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2017 nach dem zeitlichen Ablauf der Tagung geordnet.

Hinweise

Wenn Sie im Programmplan auf den Titel des Beitrages klicken, springen Sie jeweils direkt zum Beitrag.

Um wieder zurück zur Übersicht (Programmplan) zu gelangen, klicken Sie bitte auf die Überschrift des Beitrages.

Alternativ können Sie auch die Lesezeichen zur Navigation im pdf-Dokument nutzen.

Die Abstracts der Poster sind alphabetisch nach Erstautoren-Nachname geordnet ab Seite 167 zu finden.

30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik
15. bis 17. Juni 2017 | Hannover

Leibniz Universität Hannover

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR SPORTWISSENSCHAFT

Donnerstag, 15. Juni 2017 | Programm Haupttagung

Do. 12.00-13.30	Eintreffen der Tagungsgäste	
Do. 13.30-14.00	Begrüßung und Eröffnung der Haupttagung	Toto-Lotto-Saal
Do. 14.00-15.00	1. Hauptvortrag Politische Verantwortung und politische Bildung im Sport: mündiger Bürger, mündige Athletin? Prof. Dr. Marian Döhler, Leibniz Universität Hannover	Toto-Lotto-Saal
Do. 15.00-15.30	Pause	
Do. 15.30-17.30	1. Veranstaltungsblock (zweistündig)	

Arbeitskreis 01 — Toto-Lotto-Saal
Unterrichtsqualität in sportpädagogischem Interesse
Leitung » Jan Sohnsmeyer

- Kognitive Aktivierung als Qualitätsmerkmal im Sportunterricht – Adaptation von inter- und intradisziplinären Erkenntnissen für eine theoretische Definition • **Benjamin Niederkofler & Günter Amesberger**
- Vorstellung eines Beobachtungsbogens zur Bewertung von Unterrichtsqualität im Vereinssport • **Sara Seiler & Matthias Rudin**
- Unterrichtsqualität im Fach Sport – Dimensionen, Merkmale und Evaluation • **Christian Herrmann, Sara Seiler, Erin Gerlach & Jan Sohnsmeyer**
- Zum Einfluss von Interesse am Sport auf die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität aus Schülersicht • **Jan Sohnsmeyer, Christian Herrmann & Rüdiger Heim**

Einzelbeiträge 01 — Hörsaal 3 Haus B
Grundschulsport
Moderation » Judith Frohn & Steffen Greve

- Die erlebnispädagogische Lehrerfortbildung „stark bewegt" – eine Evaluationsstudie bei Grundschullehrenden • **Barbara Pögl & Volker Scheid**
- Gefühltes Übergewicht im Kindesalter als sportdidaktische Herausforderung? • **Elke Grimminger-Seidensticker, Johanna Korte, Aiko Möhwald & Jörg Trojan**
- "ballstars" – Ballsportgruppen an Grundschulen. Empirische Überprüfung eines integrativen Sportspielvermittlungskonzepts • **Philip Julius, Volker Scheid & Andreas Albert**
- Vergleich zweier Unterrichtskonzepte zur Verbesserung der mathematischen und sportmotorischen Leistungen bei Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse im Zeitraum von 4 Wochen • **Sara Klopp**

Einzelbeiträge 02 — Hörsaal 2 Haus B
Inklusion und Differenz
Moderation » Sandra Günter & Michael Pfitzner

- „Auch in der normalen Klasse musst du differenzieren" – Rekonstruktion methodischer Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts • **Matthias Zimlich, Stefan Kapaun & Cordula Kramp**
- Doing gender als Form der Differenzkonstruktion? - Ergebnisse einer fächervergleichenden Videostudie • **Michael Braksiek & Christopher Meier**
- Die fachspezifische Einstellung von Sportlehrkräften zu gemeinsamen Sportunterricht im Kontext schulischer Rahmenbedingungen • **Michael Braksiek, Bernd Gröben, Christopher Heim & Anne Rischke**
- Stärkung der Schülerinnen- und Schülerkommunikation durch die Methode der Videoannotation im inklusiven Sportunterricht • **Steffen Schiedek & Katharina Menges**

Einzelbeiträge 03 — 0.10 Haus C
Kinder- und Jugendsport
Moderation » Nils Neuber & Lena Gabriel

- Ehrenamtlich und sportlich aktive Jugendliche im Sportverein – Zum individuellen Umgang mit der Dreifachbelastung • **Steffen Rüter**
- Kinderleichtathletikwettkämpfe in Hessen – eine empirische Studie zur Akzeptanz • **Silke Brand, Lena Christ & Dominic Ullrich**
- NRW-Sportschule: Längsschnittliche Evaluation eines Verbundsystems in stresstheoretischer Perspektive • **Jennifer Breithecker & Miriam Kehne**
- Trainerinnen im Nachwuchsleistungssport – das professionelle Selbstverständnis zwischen Systemanforderungen und Emotionen • **Maika Zweigert**

Donnerstag, 15. Juni 2017 | Programm Haupttagung

Do. 15.30-17.30	**1. Veranstaltungsblock (zweistündig)**

Einzelbeiträge 04 — 1.10 Haus C
Zum Sport in außerschulischen Feldern
Moderation » Christopher Heim & Nicola Böhlke

- Sportpädagogik meets Mobilitätsforschung - Interdisziplinarität am Beispiel der Analyse jugendlicher Mobilitätsformen in urbanen Räumen • **Rosa Diketmüller, Michael Kolb, Franz Mairinger, Irene Bittner, Doris Damyanovic, Thomas Schauppenlehner, Verena Beiser & Martin Niegl**
- Die offene Bewegungshalle – Sprachförderung durch Bewegung für Kinder mit Fluchterfahrungen • **Jan Erhorn & Ivo Hoin**
- Männerkörper im Fitnessstudio: Eine qualitative Untersuchung zur Bedeutung diverser Körperformen für die Anerkennung junger Männer innerhalb der Fitness-Szene • **Peter Kiep**
- Mehr Engagement im Trainingsprozess? - Das „Sport Education Model" im polizeilichen Einsatztraining • **Mario S. Staller, Oliver Bertram, Peter Hastie, Swen Körner, Valentina Heil & Andrew Abraham**

Do. 17.30-18.00	Pause
Do. 18.00-19.30	**2. Veranstaltungsblock (eineinhalbstündig)**

1. Forum — Toto-Lotto-Saal
Forum Sportpädagogik 2020
Sprecher/innenrat der dvs-Sektion Sportpädagogik &
Sprecher/innenrat der DGfE-Kommission Sportpädagogik

Arbeitskreis 02 — Hörsaal 2 Haus B
Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrkräften
Leitung » Tim Heemsoth & Stefan Meier

- Zur Konzeption und Inhaltsvalidität eines Tests zum fachdidaktischen Wissen von Sportlehrpersonen • **Jonas Wibowo & Tim Heemsoth**
- Wirksamkeit der SportlehrerInnen-Ausbildung: PCK-Sport • **Roland Messmer & Jolanda Vogler**
- Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte – was es sein kann • **Stefan Meier**

Einzelbeiträge 05 — 0.10 Haus C
Zur Fairness und Sozialkompetenz
Moderation » Renate Zimmer & Aiko Möhwald

- Die Einstellung zum Spiel und der Einfluss auf das Fairnessverständnis – Konsequenzen für einen Ansatz zur Fairnesserziehung • **Christian Gaum**
- Sozialbeziehungen von Jugendlichen im Sportverein unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungsqualität • **Daniel Kraft**
- Persönlichkeitsentwicklung zwischen langfristiger sportbezogener Sozialisation und der Wirkmächtigkeit einmaliger schuld- und schambesetzter Schlüsselereignisse – eine qualitative Studie zum Konflikt von Erfolgs- und Fairnessnormen im Fußball • **Kathrin Wahnschaffe**

Einzelbeiträge 06 — Hörsaal 3 Haus B
Sportlehrerausbildung I
Moderation » Eckart Balz & Alexander Ratzmann

- Zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit durch Videofallarbeit • **Anne Thissen, Andreas Albert & Volker Scheid**
- Kohärenz in Studienprojekten sportwissenschaftlicher Teildisziplinen? • **Michael Fritschen, Torsten Kleine & Peter Wastl**
- Einsatz von iPads™ zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz • **Sandra Korban, Michaela Brams & Stefan Künzell**

Do. 19.30-20.00	Pause	
Do. 19.45	Treffen zum gemeinsamen Gang zu Hannover 78	LSB Foyer
Do. 20.00	**Abendprogramm bei Hannover 78; fußläufig erreichbar vom LSB (www.hannover78.de)**	

Fr. 09.00-10.30	**3. Veranstaltungsblock (eineinhalbstündig)**

2. Forum — Toto-Lotto-Saal
Forum Sportlehrer(innen)ausbildung und Inklusion – Wie kann inklusive Lehrer(innen)bildung gelingen?
Sascha Gräfe & Karina Schiedek, Teresa Odipo & Thomas Abel, Franziska Lautenbach & Franziska Antoniewicz

Diskursimpulse — 1.10 Haus C
Moderation » Wolf-Dietrich Miethling & Julia Hapke

- The missing link: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der internationalen Diskurse um APA und APE • **Martin Giese & Sebastian Ruin**
- Wie gestaltet sich die Beziehung der Sportpädagogik zur Sportsoziologie in der Integrationsforschung im Sport? – Darstellung divergierender Perspektiven • **Güneş Turan**
- Postdoc-Qualifikation in der Sportpädagogik und Sportdidaktik. Ein disziplinspezifischer Vorschlag nicht ohne Bedeutung für andere Teildisziplinen der Sportwissenschaft • **Erin Gerlach**

Arbeitskreis 03 — Hörsaal 3 Haus B
Soziale Verantwortung als Forschungs- und Handlungsfeld der Sportpädagogik
Leitung » Tim Bindel

- Von der Erforschung des Jugendsports zur Realisierung sozialpädagogischer Angebote • **Tim Bindel**
- Der Sportverein als Partner ganztägiger Bildung: Struktur, Organisation und pädagogischer Anspruch • **Jessica Süßenbach**
- Jugendsozialarbeit und Schulsportangebote – Konzepte und Strategien verantwortlicher Akteure • **Bianca Kunze**

Einzelbeiträge 07 — Hörsaal 2 Haus B
Qualität von Sportunterricht
Moderation » Petra Wolters & Daniel Kraft

- Sportunterrichtsqualität aus Sicht von Lernenden und Lehrenden im Vergleich • **Tim Heemsoth & Claus Krieger**
- "Und los!" - Bewegungszeiten und Bewegungsintensitäten im Sportunterricht mit Schwerpunkt Basketball, Fußball und Völkerball • **Annika Rath, Michael Kolb, Martin Dobiasch, Harald Tschan & Arnold Baca**
- Die Wagnisperspektive in schulinternen Lehrplänen • **Anette Böttcher**

Einzelbeiträge 08 — 0.10 Haus C
Persönlichkeitsentwicklung im Sport
Moderation » Stefan König & Daniel Wangler

- Kompetenzerleben und Zugehörigkeit als Affekttrigger im Sportunterricht – ein pädagogisch-psychologisches Experiment • **Sascha Leisterer & Darko Jekauc**
- The DASH-study: an interdisciplinary project with township schoolchildren from Port Elizabeth, South Africa • **Uwe Pühse, Cheryl Walter, Ivan Müller, Stefanie Gall & Markus Gerber**
- Förderung von Persönlichkeitsbildung durch Tanz im schulischen Kontext: eine systematische Literaturübersicht • **Claudia Steinberg & Helena Rudi**

Fr. 10.30-11.00	**Pause (Poster für die Postersession können ab jetzt in der Sporthalle 1 aufgehängt werden)**
Fr. 11.00-12.00	**2. Hauptvortrag** — Toto-Lotto-Saal **Beziehungsweise ... Empathie als sportpädagogische Kategorie** **Prof. Dr. Vera Volkmann, Stiftung Universität Hildesheim**
Fr. 12.00-13.30	Postersession und Einblicke A und B — Sporthalle 1 Haus C
Fr. 12.15 & 13.00	Einblicke C und D: Rundgänge (siehe Veranstaltungsformen S. 6) — Sporthalle 1 Haus C
Fr. 12.30-14.00	Mittagspause mit Suppe und Snacks — Sporthalle 1 Haus C
Fr. 14.00-16.00	**4. Veranstaltungsblock (zweistündig)**

Arbeitskreis 04 — Toto-Lotto-Saal
Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen
Leitung » Günter Stibbe

- Schulsportforschung - Aspekte einer Standortbestimmung • **Günter Stibbe**
- Die Krux mit den scheinbaren Selbstverständlichkeiten - Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse • **Sebastian Ruin**
- Tatsächlich valide? Konzepte und Verfahren der Validierung in der quantitativen Forschung • **Stefan Meier**
- Crossover-Analysen in der Sportunterrichtsforschung • **Stefan König**

Freitag, 16. Juni 2017 | Programm Haupttagung

Fr. 14.00-16.00	**4. Veranstaltungsblock (zweistündig)**

Arbeitskreis 05 — **Hörsaal 3 Haus B**
„Kompetent sind Sportlehrkräfte dann, wenn sie nicht nur wissen, was sie tun können sollten, sondern auch tun können, was sie wissen…!" – Beiträge im Rahmen des integrativen Kompetenzverständnisses
Leitung » Matthias Baumgartner

- Ermittlung und Auswertung von Anforderungssituationen an die Lehrkraft im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Professionalisierung der Sportlehrkräftebildung • **Jan Erhorn, Mareike Setzer & Johannes Wohlers**
- Die professionelle Wahrnehmung von angehenden Sportlehrkräften fördern durch strukturierte Beobachtung mit Videounterstützung – Qualitative Auswertung von Praktikumsberichten • **Alfred Richartz**
- Zur Effektivität eines video- und eines textvignettenbasierten Lehr-Lernarrangements hinsichtlich des feedbackbezogenen Performanz-fortschritts bei angehenden Sportlehrpersonen: Was wirkt wie stark? • **Matthias Baumgartner**
- Zur Effektivität eines Video Clubs in der Weiterbildung von Sportlehrpersonen • **Mirella Ritler, Samuel Götz & Matthias Baumgartner**

Arbeitskreis 06 — **Hörsaal 2 Haus B**
Heterogenität im Schulsport – Empirische Studien zu sportunterrichtlichen Ungleichheitserfahrungen und SportlehrerInnenprofessionalität
Leitung » Elke Grimminger-Seidensticker & Ulrike Burrmann

- Sportunterricht an Hauptschulen und Gymnasien im Vergleich – Empirische Befunde zu schulformbezogenen Benachteiligungen • **Benjamin Zander**
- Gewichtsstatus und motorische Leistungsfähigkeit als verwobene Heterogenitätsdimensionen im Sportunterricht • **Aiko Möhwald, Elke Grimminger-Seidensticker & Johanna Korte**
- Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften zwischen Vielfalt als Herausforderung und individueller Förderung als Aufgabe • **Miriam Seyda**
- Heterogenität im inklusiven Unterricht aus der Sicht von Sportstudierenden – unterrichtsrelevante Perspektiven • **Anne Rischke, Mona Mombeck & Sabine Reuker**

Einzelbeiträge 09 — **0.10 Haus C**
Zur Gesundheitsförderung im Schulsport
Moderation » Peter Frei & Sara Seiler

- Revisited: „Neoliberale Vereinnahmung" des Schulsports? – Aktuelle internationale Diskussionslinien • **Lutz Müller**
- Eine länderübergreifende Analyse zur Umsetzung der Gesundheitsperspektive in schulinternen Lehrplänen • **André Poweleit**
- Das Thema Gesundheit in der Sportlehrerbildung (Health.edu) – Konzeption und Umsetzung auf institutioneller und Lehrveranstaltungsebene • **Julia Hapke, Ralf Sygusch, Hans-Peter Brandl-Bredenbeck, Julia Jäger & Mandy Lutz**
- Gesundheitseffekte durch sportliches Training im Sportunterricht • **Kathrin Randl & Gerd Thienes**

Einzelbeiträge 10 — **1.10 Haus C**
Zur Wahrnehmung und Bewegung im Sport
Moderation » Claus Krieger & Nils Kaufmann

- Implizite Blicklogiken: Überlegungen zum Verhältnis von Selbstverständnis und der Wahrnehmung Anderer im Sport • **Daniel Wangler**
- Selbstwahrnehmung motorischer Kompetenzen (SEMOK) – Zur Beziehung zwischen tatsächlichen und wahrgenommenen motorischen Kompetenzen bei Kindern • **Christian Herrmann & Harald Seelig**
- Bewegungsbeobachtung im Sportunterricht – Zur Reliabilität und Validität der deutschsprachigen Adaptation des Test of Gross Motor Development 3 • **Matthias Wagner, E. Kipling Webster & Dale Ulrich**
- Handlungsstrukturelle Effekte von Metaphern beim Bewegungslernen – Möglichkeiten einer empirischen Erfassung • **Christopher Meier & Bernd Gröben**

Fr. 16.00-16.30	Pause	
Fr. 16.30-18.00	Sektionsversammlung	Toto-Lotto-Saal
Fr. 18.15	Treffen zum gemeinsamen Gang zum Neuen Rathaus	LSB Foyer
Fr. 19.00	**Empfang des Oberbürgermeisters der Landeshauptstadt Hannover** **Vergabe des Ars legendi-Fakultätenpreis Sportwissenschaft 2017** **anschließend Abendprogramm**	Neues Rathaus Hannover

Samstag, 17. Juni 2017 | Programm Haupttagung

Sa. 09.00-10.30	**5. Veranstaltungsblock (eineinhalbstündig)**

3. Forum — Toto-Lotto-Saal
Forum Bewegung oder was? – Bewegungshandeln im Diskurs bildungstheoretischer Positionen Ralf Laging, Ingrid Bähr, Jörg Bietz, Elk Franke, Antje Klinge, Nils Neuber, Matthias Schierz (Jörg Thiele) & Vera Volkmann

Arbeitskreis 07 — A307 Haus A
Disability Studies – Zur sportpädagogischen Relevanz einer bislang wenig beachteten Bezugsdisziplin
Leitung » Martin Giese & Sebastian Ruin

- Normalitätskonstrukte in der Sportpädagogik – ein ableistischer Sprechversuch • **Martin Giese & Edgar Sauerbier**
- Der sportpädagogische Inklusionsdiskurs im Kontext der Disability Studies in Education – Analysen und Schlussfolgerungen • **Judith Frohn & Heike Tiemann**
- „Fragt doch mal uns!" – Wie Schülerinnen und Schüler inklusiven Sportunterricht erleben • **Sebastian Ruin & Stefan Meier**

Einzelbeiträge 11 — Hörsaal 3 Haus B
Sportlehrerausbildung II
Moderation » Christa Zipprich & Frederik Borkenhagen

- Adaptives Klassenmanagement im Sportunterricht – Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts im Praxissemester Ergebnisse der Pilotphase • **Tim Linka & Erin Gerlach**
- Was müssen angehende Sportlehrkräfte wissen? Ein Diskussionsbeitrag zur Bestimmung eines sportdidaktischen Kerncurriculums? • **Sufyan Awad & Erin Gerlach**
- „5,6,7,8: Weich wie Pudding – hart wie Stein" – Zur Präferenz unterschiedlicher Tanzvermittlungsmethoden zum Erwerb von Bewegungssicherheit beim Erlernen einer Bewegungsgestaltung • **Uta Czyrnick-Leber & Dietmar Pollmann**

Einzelbeiträge 12 — Hörsaal 2 Haus B
Zum Sport in der gymnasialen Oberstufe
Moderation » Heinz Aschebrock & Holger Wiethäuper

- Lernen durch Lehren im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe • **Michael Pfitzner**
- HIIT als Trainingsmethode für das ausdauernde Laufen im Schulsport - eine Alternative zum Dauerlauf? • **Milan Dransmann & Bernd Gröben**
- Die Schulzeitstreckung in der gymnasialen Oberstufe: Ein Wundermittel zur Entlastung von Schülerathleten an Eliteschulen des Sports? • **Jeffrey Sallen, Thomas Borchert & Erin Gerlach**

Sa. 10.30-11.00	Pause
Sa. 11.00-12.00	**3. Hauptvortrag** — Toto-Lotto-Saal Gesundheit in sportpädagogischem Interesse – Forschung, Lehre, Praxis Prof. Dr. Ralf Sygusch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Sa. 12.00-13.00	Abschluss der Tagung mit Buchübergabe — Toto-Lotto-Saal

Kognitive Aktivierung als Qualitätsmerkmal im Sportunterricht – Adaptation von inter- und intradisziplinären Erkenntnissen für eine theoretische Definition

Benjamin Niederkofler[1], Günter Amesberger[2]

[1] Pädagogische Hochschule Salzburg, [2] Universität Salzburg

Einleitung

Qualität von Unterricht wird häufig anhand der Dimensionen Klassenführung, Schülerorientierung und kognitiver Aktivierung untersucht (Herrmann, Seiler, Pühse, & Gerlach, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008). Während die Dimensionen der Klassenführung und Schülerorientierung lediglich leichte fachspezifische Anpassungen benötigen, muss das überfachliche Verständnis zur Dimension der kognitiven Aktivierung für den Sportunterricht grundlegend angepasst werden (Herrmann, Seiler, & Niederkofler, 2016; Niederkofler & Amesberger, 2016). Dieser Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, wie Erkenntnisse aus sogenannten Schwesterdisziplinen für dieses Desiderat in der Sportpädagogik genutzt werden können.

Hauptteil

Ausgehend von einem Qualitätsverständnis, in dem Qualität in der Performanz der Lehrkraft sichtbar wird (Oser, Bauder, Salzmann, & Heinzer, 2013) und eine fachspezifische Lernwirksamkeit potentiell gegeben ist, wurden gedächtnistheoretische Annahmen zur *kognitiven Aktivität* im Sportunterricht aufgearbeitet. Dazu wurden Erkenntnisse aus Bewegungs- und Lernaufgaben der Fachdidaktik, psychologisch orientierte Bewegungswissenschaft und Sportpsychologie verknüpft und zu einer ersten Skizze als integrative Basistheorie zusammengeführt. Für diesen Beitrag zeigte sich eine „handlungstheoretischen Perspektive“ (Munzert, 1995) als gewinnbringend. Erst damit konnten gesammelte Erkenntnisse im sportpädagogischen Interesse verknüpft werden. Darauf aufbauend wurde folgende Definition im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Lernen erarbeitet: „*Kognitive Aktivierung im Sportunterricht ist die explizite und ethisch begründete Intention der Sportlehrkraft*, *in Lernsituationen und -prozessen eine kognitive Aktivität bei Lernenden auszulösen.*“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 193).

Conclusio und Ausblick

Es zeigt sich, dass Lehrkrafthandlungen dann als potentiell kognitiv aktivierend bezeichnet werden können, wenn Lernsituationen fachspezifische Informationsverarbeitungsprozesse berücksichtigen, auf eine Verhaltensänderung abzielen, Lernenden eine unterstützende kognitive Auseinandersetzung ermöglichen und sie eine Handlungskonsequenz für Lernende haben. Des Weiteren zeigt sich, dass Erkenntnisse zum Mechanismus der Lernwirksamkeit vorwie-

gend im sportpädagogischen Forschungskontext entstehen und damit für Schwesterdisziplinen „stimulierend“ sein können.

Literatur

Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65*(3), 7-12.

Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 3*(1), 6-26.

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(2), 222-237.

Munzert, J. (1995). Bewegung als Handlung verstehen. In R. Prohl (Hrsg.), *Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre* (S. 77-97). Schorndorf: Hofmann.

Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft, 46*(3), 188-200.

Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vorstellung eines Beobachtungsbogens zur Bewertung von Qualitätsmerkmalen in Vereinssportangeboten

Sara Seiler, Matthias Rudin

Bundesamt für Sport BASPO, Magglingen, Schweiz

Einleitung und Fragestellung

Im Rahmen des Sportförderungsprogramm „Jugend und Sport“ (J+S) sind in der Schweiz jährlich 575'000 Kinder und Jugendliche in 70'000 Trainingsangeboten aktiv. Um die Qualität der J+S-Angebote zu evaluieren werden jährlich zwischen 550-600 Trainings in allen Kantonen von ausgebildeten J+S-Experten und Expertinnen besucht. Diese Art der Besuche verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll den J+S-Leitern und -Leiterinnen ein unmittelbares, konstruktives und wertschätzendes Feedback zu ihrer Trainertätigkeit gegeben werden, um sie in ihrer freiwilligen Arbeit für die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und zu bestärken. Andererseits sollen die Beobachtungen einer Optimierung der Aus- und Weiterbildung von (zukünftigen) J+S-Leitern und –Leiterinnen dienen.
Zur Realisierung und praktikablen Umsetzung der Trainingsbesuche entwickelten Wissenschaftler der Eidgenössischen Hochschule für Sport in Magglingen im Auftrag von J+S einen Beobachtungsbogen. Dieser Beobachtungsbogen orientiert sich an Kenntnissen der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie zu Fragen der Unterrichtsqualität (ausführlicher in Frei, 2016). Der Bogen beinhaltet 20 Items, die sich mit den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts, wie sie u. a. von Helmke (2010) bekannt sind, vergleichen lassen. Diese werden auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt. Sie lassen sich entsprechend der Dreigliederung der Unterrichtsdimensionen zur Beschreibung und Erfassung der Tiefenstruktur des (Sport-)Unterrichts (u. a. Hamre & Pianta, 2010; Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016) zuordnen:

- Schaffung eines lernförderlichen Klimas (Teilnehmer- bzw. Schülerorientierung) durch die Beobachtung des Respekts, der Emotionalität der Kinder/Jugendlichen, dem Einbezug der Kinder und Jugendlichen sowie der Authentizität und dem Kommunikationsstil (Humor/Zynismus) des Leitendens.
- Aspekte zur Klassenführung durch die Beobachtung der effektiven Lernzeit, der Regelklarheit und Routinen, dem Umgang mit Störungen, der Sicherheit und Prävention sowie dem Führungsstil (Lenkung, Wertschätzung).
- Potential der (kognitiven) Aktivierung durch die Beobachtung des Zielerreichungs-Beitrages der Inhalte, die Klarheit der Instruktion, den Feedbackstil, die Bezugsnorm für den Leistungsvergleich, der individuellen motorischen Förderung und der kognitiven Aktivierung.

Zur Erläuterung der einzelnen Items wurde ein Manual verfasst, welches die Beobachtungspunkte mit ihren Ausprägungen erklärt. Die genaue Herleitung der Items ist bei Frei (2016) beschrieben.

Methodisches Vorgehen

Ziel dieses Beitrages ist es, den Beobachtungsbogen und erste Ergebnisse der Besuche vorzustellen und zu diskutieren.
Die Auswahl der zu besuchten J+S-Angebote erfolgt zufällig. Allen Schweizer Kantonen wird ein Kontingent für eine bestimmte Anzahl an Beobachtungen zugewiesen. Die Ausschöpfungsquote belief sich 2016 auf 69.8%. Dies führt zu einer randomisierten Stichprobe, die nur schwer Rückschlüsse auf spezifische Angebotsgruppen (z. B. Kindersport vs. Jugendsport, Freizeitgruppen vs. Leistungsgruppen) ermöglichte. Die Auswertung aller Besuche im vergangenen Jahr erfolgte mittels einer deskriptiven Beschreibung der 557 durchgeführten Beobachtungen. Darin sind Beurteilungen von Angeboten aus 48 verschiedenen Sportarten vertreten. Im Gesamten zeigt sich eine äußerst positive Bewertung der besuchten J+S-Angebote. Dies spricht auf den ersten Blick für eine gute Unterrichtsqualität. Der Mittelwert der sieben-stufigen-Skala über alle 20 Kriterien beträgt 6.0 (SD im Mittel = .95) bei einer kleinen Streuung (SD nie >1.34). Allerdings wird die gesamte Skala nur von wenigen Beobachtern ausgenutzt, was zu einer stark links-schiefen Verteilung führt, was wiederum aufgrund der Antinomie der Zielsetzung der Beobachtungsbesuche ausgelöst worden sein könnte.

Ergebnisse und Diskussion

Aus den freiwilligen Kommentaren zum Besuch geht hervor, dass diese von den Angebotsleitern sehr geschätzt wurden. Der Besuch diente als Supervision von der gerne profitiert wurde. Die erste Zielstellung kann daher als erreicht betrachtet werden. Inwiefern die Datenqualität für die Optimierung der Aus- und Weiterbildung reicht, bleibt noch offen. Schwierigkeiten stellten sich für die Experten bei der Beobachtbarkeit einzelner Punkte dar, welche nur in seltenen Situationen auftraten. Außerdem deckten sich unterschiedliche Begriffsverständnisse auf, welche die Objektivität der Ergebnisse gefährdeten. Zu diskutieren bleibt, inwiefern Theorien und Methoden der Unterrichtsforschung auf vereinssportliche Settings übertragen werden können respektive ob Vereinsaktivitäten und Sportunterricht dieselben Qualitätsmerkmale verfolgen.

Literatur

Frei, K. (2016, unveröffentlicht). *Guter Sportunterricht. Synopse wissenschaftlicher Befunde*. Magglingen: BASPO.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes. Handbook of research on schools, schooling, and human development, 25-41.

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Seelze-Velber: Friedrich.

Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65*(3), 7-12.

Unterrichtsqualität im Fach Sport – Dimensionen, Merkmale und Evaluation

Christian Herrmann[1], Sarah Seiler [2], Erin Gerlach[3] & Jan Sohnsmeyer[4]

[1] Universität Basel (CH), [2] Bundesamt für Sport, Magglingen (CH), [3] Universität Potsdam, [4] Universität Heidelberg

Einleitung

Die Unterrichtsforschung zeigt, dass weniger die Verwendung spezifischer Unterrichtsmethoden (Sichtstrukturen) die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, als vielmehr die Qualität des Unterrichts (Tiefenstrukturen). Der Unterrichtsqualität kommt eine große Bedeutung zur Erklärung von Leistungsunterschieden zu (Hattie, 2013; Seiz, Decristan, Kunter & Baumert, 2016). Zur Beschreibung finden häufig die zehn Merkmale guten Unterrichts von Helmke (2014) und Meyer (2005) Anwendung, welche für die Unterrichtspraxis eine gute Orientierung bieten. Die moderne Unterrichtsforschung ist bemüht übergeordnete Dimensionen dieser Merkmale zu identifizieren, die empirisch unterscheidbare, voneinander hinreichend unabhängige und sparsame Kernprinzipien der Qualität des Fachunterrichts darstellen (Klieme, 2008). Mittlerweile konnten sich die drei Unterrichtsdimensionen „Klassenführung“, „Schülerorientierung“ und „kognitive Aktivierung“ national wie international etablieren (Hamre & Pianta, 2010). Dabei wird hervorgehoben, dass vor allem deren Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler bedeutsam für die Lernleistung und Motivation im Unterricht ist (Hattie, 2013). Kürzlich wurden Versuche unternommen dieses zunächst fachübergreifende Modell auf methodisch-didaktischer, wie auch auf empirisch-analytischer Ebene auf das Fach Sport anzupassen (Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016; Herrmann, Seiler, Pühse & Gerlach, 2015). Auf Basis dieser Vorarbeiten wurde die Entwicklung eines ökonomisch einsetzbaren Erhebungsinstruments zur internen und externen Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht angestrebt.

Methode

Das bereits validierte Instrument zur Erfassung der Unterrichtsdimensionen „Klassenführung“ und „Schülerorientierung“ von Herrmann et al. (2015) wurde um die Dimension „kognitive Aktivierung“ ergänzt und sprachlich vereinfacht. Die entwickelten 49 Testitems wurden in einer Studie mit N = 618 SchülerInnen (52 % Mädchen) im Alter von M = 12.91 Jahre (SD = 2.13) aus zwei Gymnasien in Heidelberg erprobt. Mittels exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalysen wurde die psychometrische Qualität geprüft.

Ergebnisse

Aus den vorliegenden Daten konnte ein sparsames Instrument zur Erfassung der drei Unterrichtsdimensionen entwickelt werden. Jede der drei Unterrichtsdimensio-

nen wird durch drei Unterrichtsmerkmale konstituiert, welche jeweils durch drei Testitems erfasst wird (**3 x 3 x 3 der Unterrichtsqualität**). Die Unterrichtsdimension „Klassenführung“ (CFI = .98; RMSEA = .037) wird durch die Unterrichtsmerkmale „Zeitnutzung“ (α = .61), „Zielklarheit“ (α = .80) und „Disziplin“ (α = .70) beschrieben, die Unterrichtsdimension „Schülerorientierung“ (CFI = .99; RMSEA = .033) durch die „Bezugsnormorientierung“ (α = .83), „Mitbestimmung“ (α = .77) und „Fürsorglichkeit“ (α = .83) und die Unterrichtsdimension „kognitive Aktivierung“ (CFI = 1.00; RMSEA = .000) durch die „Strukturierung“ (α = .69), „vertiefende Elaboration“ (α = .70) und „nachvollziehende Elaboration“ (α = .71).

Diskussion

Neben der externen Evaluation liegt der Einsatzzweck dieser Testbatterie vor allem in der internen Evaluation. Sie ermöglicht eine kriteriengeleitete Beschreibung des Unterrichts, die als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung im Fach Sport gelten kann. In einem nächsten Schritt wurde die Testbatterie aus verschiedenen Perspektiven (Schüler, Lehrer, Beobachter) formuliert, um unterschiedliche Sichtweisen abzugleichen und eine datenbasierte Reflexion des Unterrichtsgeschehens und Maßnahmenplanung zu initiieren.

Literatur

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. Conceptualization and Measurement. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (S. 25–41). New York: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65* (3), 7–12.

Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“ – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 3* (1), 6–26.

Klieme, E. (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.

Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (3., Aufl). Frankfurt am Main: Scriptor.

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung fürSchülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30* (4), 237–249.

Zum Einfluss von Interesse am Sport auf die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität aus Schülersicht

Jan Sohnsmeyer[1], Christian Herrmann[2] & Rüdiger Heim[1]

[1] Universität Heidelberg, [2] Universität Basel

Einleitung und theoretischer Hintergrund

Schüleraussagen werden für die Evaluation von Sportunterricht als sinnvoll und praktikabel angesehen und vielfältig verwendet (Herrmann, Seiler, Pühse & Gerlach, 2015). Untersuchungen zur Validität von Schülerratings in evaluationsorientierten Fragestellungen wurden in der Sportwissenschaft bisher allerdings noch nicht durchgeführt. Das Anliegen dieses Beitrags ist daher eine erste Annäherung an die Frage, welchen Verzerrungstendenzen Schülerfeedbacks unterliegen.
Die theoretische Grundlage liefert das mittlerweile breit akzeptierte (fachunspezifische) Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit. Kern dieses Modells ist, dass der Unterricht einer Lehrperson nicht zwangsläufig zu gewünschten Wirkungen führt, sondern diese von seiner aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten durch die Schüler abhängen. Vor diesem Hintergrund hat sich in der empirischen Unterrichtsforschung ein dreifaktorielles Modell der Unterrichtsqualität etabliert. Das empirisch validierte Modell umfasst die drei Dimensionen Unterrichts- und Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung. Die Einschätzung dieser Qualitätsdimensionen kann durch Lehrer, externe Beobachter oder Schüler erfolgen. Um zu beurteilen wie zuverlässig Schüleraussagen sind, wird die Übereinstimmung der Schülerratings mit der Wahrnehmung von Lehrkräften und der von externen Beobachtern geprüft. Der Perspektivenvergleich zeigt, dass die „Erfassung und Beurteilung nur perspektivenspezifisch valide möglich ist, wobei keine der drei Perspektiven grundsätzlich näher an der ‚wahren' Unterrichtsqualität ist als die anderen" (Rahn, Gruehn, Keune & Fuhrmann, 2016, S. 167). Fokussiert man auf Schülereinschätzungen der Unterrichtsqualität werden verschiedene Biasvariablen diskutiert, die Schülerratings beeinflussen, obwohl sie selbst nicht Ausdruck der Unterrichtsqualität sind. Empirisch geprüft wurden vor allem Effekte des Geschlechts von Lehrenden und Lernenden, des Leistungsstandes der Lernenden, der Benotungspraxis, der Sympathie mit der Lehrkraft sowie des Fachinteresses der Schüler. Mit Blick auf das Fachinteresse ist der Zusammenhang mit der wahrgenommenen Unterrichtsqualität vor allem in Evaluationen der Hochschullehre gut belegt (Rahn et al., 2016). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag untersucht, welchen Einfluss das Interesse am Sport auf die wahrgenommene Qualität des Sportunterrichts hat.

Methode

Die Analyse basierte auf einer Stichprobe von 618 Gymnasialschülern (52% weiblich) der Klassen fünf bis zwölf. Der Alters-Range reichte von 8 bis zu 18 Jahren

und betrug im Mittel 12.91 Jahre (SD = 2.13). 69 % der Heranwachsenden waren in einem Sportverein aktiv.
Um das Interesse am Sport zu messen, kam der von Heim und Sohnsmeyer (2016) entwickelte Fragebogen iSpo zum Einsatz, mit dem das individuelle Interesse am Sport erfasst wird. Als relativ stabile dispositionelle Struktur eines Individuums grenzt es sich vom situationalen Interesse ab, das als spezifischer motivationaler Zustand in einem aktuellen Handlungsablauf verstanden wird. Der Fragebogen umfasst drei Subskalen (Rezeption, Aktivität und Vermittlung) mit jeweils sechs Items. Die Fragen zur Unterrichtsqualität wurden auf Basis des von Herrmann et al. (2015) empirisch geprüften Erhebungsinstruments weiterentwickelt. Das Instrument beschreibt neun Subskalen mit jeweils drei Items, die die drei Dimensionen der Unterrichtsqualität bestimmen (siehe Beitrag von Herrmann, Seiler, Gerlach und Sohnsmeyer in diesem Arbeitskreis).
Neben dem Interesse am Sport wurde der Effekt der Variablen Geschlecht, Alter und Vereinsmitgliedschaft auf die Qualität des Sportunterrichts mit Strukturgleichungsmodellen analysiert.

Ergebnisse und Diskussion

Es kann festgehalten werden, dass der Einfluss auf die wahrgenommene Unterrichtsqualität am größten ist bei sportinteressierten, jüngeren und männlichen Schülern, die nicht in einem Verein Sport treiben. Dieses Muster zeigte sich für die beiden Dimensionen Schülerorientierung und kognitive Aktivierung. Dabei war der Einflussfaktor Interesse über die anderen unabhängigen Variablen hinweg am bedeutsamsten. Für die Dimension Klassenführung fanden sich keine Verzerrungstendenzen durch die untersuchten Variablen. Der Fit der analysierten Modelle war zufriedenstellend (CFI: .912 bis .933, RMSEA: .050 bis .052).
Die Ergebnisse machen also deutlich, dass ein höheres Interesse am Sport mit einer positiveren Wahrnehmung der Unterrichtsqualität in zwei der drei Dimensionen einhergeht. Es muss jedoch diskutiert werden, ob sportlich interessierte Schüler den Unterricht positiver wahrnehmen, oder ob sich das Lehrerverhalten verändert, wenn sich die Schüler für das Fach interessieren. Auffällig ist auch die negative Verzerrung durch die Vereinsmitgliedschaft. Demnach haben Vereinsmitglieder einen kritischeren Blick auf ihren Sportunterricht, obwohl ihr Interesse am Sport generell höher ausfällt.

Literatur

Heim, R. & Sohnsmeyer, J. (2016). Interesse am Sport (iSpo) - Theoretische Konzeptualisierung und Konstruktion eines Fragebogens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4*(2), 21-40.

Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?" - Erfassung zentraler Dimensionen von Unterichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 3*(1), 5-26.

Rahn, S., Gruehn, S., Keune, M. & Fuhrmann, C. (2016). Aus Schüleraussagen lernen?! - Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. *Die Deutsche Schule, 108*(2), 163-175.

Die erlebnispädagogische Lehrerfortbildung „stark bewegt“ – eine Evaluationsstudie bei Grundschullehrenden

Barbara Pögl & Volker Scheid

Institut für Sport und Sportwissenschaft (IfSS), Universität Kassel

Erlebnispädagogische Maßnahmen setzen einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (z.B. Teamfähigkeit) und die Förderung von Persönlichkeit (z.B. Verantwortungsübernahme) (Heckmair & Michl, 2008). Diese beiden Hauptziele finden sich als personale und soziale Kompetenz auch im Kerncurriculum des Faches Sport für die Primarstufe beispielsweise in Hessen wieder, in welchem dem „Aufbau überfachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu[kommt]“ (HKM, 2010, S. 8). Da die Ausbildung von Lehrkräften in erlebnispädagogischen Inhalten und Methoden in der ersten und zweiten Phase jedoch nicht verpflichtend thematisiert wird, haben es sich die Initiatoren des Projektes „stark bewegt“ (www.stark-bewegt.de) zur Aufgabe gemacht, Grundschullehrende in erlebnispädagogischen Themenstellungen weiterzubilden.
Die Bedeutung der Bildungsmaßnahme für die Sportpädagogik begründet sich einerseits in deren Einordnung in Diskurse zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Andererseits ist es auf Schülerebene von Relevanz, inwiefern soziale und personale Kompetenzen durch die Teilnahme an erlebnispädagogischen Projekttagen entwickelt und gefördert werden können. Ein besonderer Zugewinn ist dabei die Verknüpfung der Evaluation von fortgebildeten Grundschullehrkräften mit den Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler, mit deren Klassen erlebnispädagogische Maßnahmen durchgeführt wurden. Dieser Ansatz schließt sich an Überlegungen zur „Wirkungskette Lehrerkompetenz-Lehrerleistung-Schülerkompetenz-Schülerleistung“ (Frey, 2014, S. 712) an.
Die Evaluationsstudie (10/2014 bis 06/2017) des IfSS Kassel untersucht in diesem Zusammenhang die erlebnispädagogische Bildungsmaßnahme „stark bewegt“ und analysiert deren Wirkungen bezüglich zweier Leitfragen:

- Welche Wirkungen ergeben sich bei den Grundschullehrenden durch die Teilnahme an der erlebnispädagogischen Bildungsmaßnahme in Bezug auf Wissen und Unterrichten?
- Welche Wirkungen zeigen sich bei den Grundschulkindern im Sozial- und Lernverhalten durch die Teilnahme an erlebnispädagogischen Projekttagen?

Zur Beantwortung der ersten Frage wird ein theoretischer Bezug zur Forschung von Professionalisierungsmaßnahmen im Lehrerberuf hergestellt. Lipowsky (2014, S. 512) legt dar, dass „Wissen sowie die subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrer wichtige kognitive Voraussetzungen für eine vertiefte Reflexion über unterrichtliche Praxis darstellen und die Ausbildung von Handlungskompetenzen beeinflussen. […] Letztlich zielen diese Veränderungen aber auf die positive Beein-

flussung der kognitiven und affektiv-motivationalen Entwicklung der Schüler ab“. Demnach nimmt die Vermittlung von Lehrerkompetenz mit den Facetten Wissen und Überzeugungen einen hohen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung ein. Aus diesem Grund werden in der Studie insbesondere die Entwicklungen in diesen beiden Bereichen in den Vordergrund gestellt.
Die zweite Leitfrage zielt auf die Wirkungen der Bildungsmaßnahme auf Schülerebene und beschäftigt sich mit Veränderungen im Bereich sozialer und individueller Fähigkeiten. Den Ausgangspunkt stellen empirische Befunde dar, welche einerseits auf einen direkten Zusammenhang von Lernleistungen und dem Lernen in kooperativen Gruppen verweisen (zsf. Bähr, 2009) und andererseits die Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen auf Gruppenbildungsprozesse empirisch belegen konnten (Volk, Wegner & Scheid, 2014).
Das methodische Vorgehen des IfSS Kassel erfolgt mittels eines Versuchs-Kontrollgruppen-Designs sowohl auf Lehrer- als auch Schülerebene. Die teilnehmenden Grundschullehrkräfte der Bildungsmaßnahme wurden direkt vor und nach der Fortbildung sowie sechs Monate später mittels eines Fragebogens evaluiert. Dieser wurde hierfür eigens auf Grundlage der Ausbildungsinhalte von „stark bewegt“ und den Qualitätsmerkmalen von Unterricht (u.a. Helmke, 2014) entwickelt. Die Wirkungen auf Schülerebene wurden mit zwei standardisierten Testverfahren erhoben (Rauer & Schuck, 2004; Petermann & Petermann, 2013).
Der Vortrag fokussiert sich auf die in Leitfrage 1 angenommenen Wirkungen der erlebnispädagogischen Bildungsmaßnahme bei den teilnehmenden Grundschullehrkräften. Hierbei werden nach der theoretischen Grundlegung, das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse aus den Befragungen 2015 und 2016 vorgestellt.

Literatur

Bähr, I. (2009). Beiträge einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 141-154). Aachen: Shaker.

Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712-744). Münster: Waxmann.

Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhard.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Hessisches Kultusministerium (2010). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen – Primarstufe Sport.* Wiesbaden.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.

Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2)*. Göttingen: Hogrefe.

Volk, A., Wegner, M. & Scheid, V. (2014). *Teamentwicklung im Sportunterricht. Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements*. Berlin: Logos.

Gefühltes Übergewicht im Kindesalter als sportdidaktische Herausforderung?

Elke Grimminger-Seidensticker[1], Johanna Korte[1], Aiko Möhwald[1] & Jörg Trojan[2]

[1] Technische Universität Dortmund, [2] Universität Koblenz-Landau

Problemstellung

Eine Vielzahl empirischer Studien belegt, dass gefühltes Übergewicht bereits im frühen und mittleren Kindesalter auftreten kann und ein psycho-soziales Entwicklungsrisiko darstellt (Birbeck & Drummond, 2006). Gefühltes Übergewicht wird theoretisch als Körperunzufriedenheit von Unter- und Normalgewichtigen konzeptualisiert (Kurth & Ellert, 2008). Empirisch ist für das Erwachsenenalter nachgewiesen, dass Bewegung und Sport für die Körperzufriedenheit eine wichtige Rolle spielen können (Hausenblas & Fallon, 2007). Jedoch wurde im Sportunterricht, wo der Körper und seine Leistungsfähigkeit, seine Ästhetik und seine Funktionsweisen im Mittelpunkt stehen, das Phänomen „gefühltes Übergewicht“ kaum erforscht. Die vorliegende Studie widmet sich folglich der Fragestellung, ob und inwiefern gefühltes Übergewicht in Zusammenspiel mit motorischer Leistungsfähigkeit überhaupt bedeutsam für das Erleben von Sportunterricht im Grundschulalter ist.

Methodik

In die Studie waren insgesamt *N*=824 Kinder (*N*=413 Jungen; *N*=411 Mädchen) im Alter zwischen 7 und 12 Jahren (*MW*=9,21 Jahre; *SD*=0,79) eingebunden. Die Kinder füllten einen Fragebogen aus, welcher u.a. Skalen zur Körperunzufriedenheit (Bender, 2011) sowie Items zu sportunterrichtsbezogenen Sorgen (Gerlach et al., 2006) und Skalen zu unterschiedlichen didaktischen Inszenierungen im Sportunterricht (Gieß-Stüber & Grimminger, o.J.) enthielt. Zur Erfassung der sportmotorischen Fähigkeiten wurde der Deutsche Motorik Test (Bös et al., 2009) in modifizierter Form eingesetzt, in dessen Rahmen auch anthropometrische Daten erhoben wurden. Auf der Basis der anthropometrischen Daten und den Skalen zur Körperunzufriedenheit wurden über eine Clusteranalyse `gefühlt Übergewichtige´, `tatsächlich Übergewichtige´ und `normalgewichtige Zufriedene´ identifiziert.

Ergebnisse

Im Datensatz befinden sich *N*=421 Zufriedene, *N*=153 tatsächlich Übergewichtige sowie *N*=145 gefühlt Übergewichtige. Signifikant mehr Mädchen (*N*=86) als Jungen (*N*=59) sind gefühlt übergewichtig ($\chi^2(1, N=566)=8.97$, $C_c=.18$, $p=.003$). Gefühlt übergewichtige Kinder weisen ebenso wie tatsächlich übergewichtige Kinder signifikant höhere sportunterrichtsbezogene Sorgen auf als Zufriedene ($F(2, 696)=35.63$; $p<.01$). Eine Regressionsanalyse zeigt, dass v.a. geringe motorische Fähigkeiten die sportunterrichtsbezogenen Sorgen beeinflussen. Gefühlt Übergewichtige und tatsächlich Übergewichtige wünschen sich signifikant häufiger sportdi-

daktische Inszenierungsformen mit geschützter Körperlichkeit als Zufriedene ($F(2, 699)=3.24$; $p<.05$). Allerdings verfügen gefühlt übergewichtige Kinder ebenso wie Zufriedene über eine signifikant bessere motorische Leistungsfähigkeit als tatsächlich Übergewichtige ($F(2, 711)=57,12$; $p<.01$).

Diskussion

Die ersten explorativen Auswertungen zeigen, dass gefühlt übergewichtige Kinder Sportunterricht anders wahrnehmen als Zufriedene und ähnliche Ergebnisse wie tatsächlich übergewichtige Kinder aufweisen. Obwohl gefühlt Übergewichtige die gleiche sportmotorische Leistungsfähigkeit haben wie Zufriedene, sind ihre sportunterrichtsbezogenen Sorgen signifikant größer und sie bevorzugen ebenso wie tatsächlich übergewichtige Kinder einen Sportunterricht, der ihren Wunsch nach geschützter Körperlichkeit respektiert. Dies bedeutet, dass sie Sportunterricht besonders mögen, wenn sie nicht beobachtet werden, nichts vormachen müssen oder Körperkontakt vermeiden können. Anscheinend schätzen gefühlt übergewichtige Kinder nicht nur ihr eigenes Körpergewicht falsch ein, sondern ggf. auch ihre motorischen Fähigkeiten.

Fazit und Ausblick

Die Studie wirft einen ersten Blick auf das bislang im Sportunterricht unerforschte Phänomen von gefühltem Übergewicht im Kindesalter. Da zumindest die in Laborsituationen inszenierte Bewegung und sportliche Aktivität Körperunzufriedenheit bei Erwachsenen mindern konnte (Hausenblas & Fallon, 2006), stellt sich perspektivisch die Frage nach der didaktischen Inszenierung eines Sportunterrichts, welcher gefühlt übergewichtigen Kindern motorische Kompetenzerfahrungen vermittelt, ohne dass diese Zielgruppe die potenziell angelegte körperliche Exponiertheit als Überforderung empfindet und ggf. mit Rückzug aus dem Kontext Bewegung, Spiel und Sport reagiert.

Literatur

Bender, C. (2011). *Körperunzufriedenheit und körperbezogene Informationsverarbeitung bei Kindern*. Inaugural-Dissertation an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Birbeck, D. & Drummond, M. (2006). Very young children's body image: Bodies and minds under construction. *International Education Journal*, *7*(4), 423-434.

Bös, K., Schlenker, L., Büsch, L., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I., Tittelbach, S. (2009*). Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Hamburg: Czwalina.

Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.): *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115–152), Aachen: Meyer & Meyer.

Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (o.J.). Items zur Erfassung der Zufriedenheit im Sportunterricht bei bestimmten didaktischen Inszenierungen. Unveröffentlicht.

Hausenblas, H.A. & Fallon, E.A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health, 21* (1), 33–47.

Kurth, B.-M. & Ellert, U. (2008). Gefühltes oder tatsächliches Übergewicht: Worunter leiden Jugendliche mehr? *Deutsches Ärzteblatt, 105* (23), 406–412.

“ballstars” – Ballsportgruppen an Grundschulen. Empirische Überprüfung eines integrativen Sportspielvermittlungskonzepts

Philip Julius, Volker Scheid & Andreas Albert
Universität Kassel

Das Interesse von Kindern an Ballspielen in Schule und Freizeit ist nach wie vor sehr groß. Vor allem die kleinen (Ball-)Spiele, sowie die (Mini-)Zielschussspiele sind zentrale Bestandteile des schulischen und freizeitsportlichen Engagements von Kindern (Sinning, 2009). Das Projekt „ballstars“ greift dieses Interesse auf und bietet Kindern ein zusätzliches Bewegungsangebot. Neben der Vermittlung grundlegender Elemente (Taktik und Technik) der Zielschussspiele Basketball, Fußball und Handball, zielt das Projekt zugleich auf eine allgemeine Gesundheitsförderung sowie eine Förderung im sozialen Bereich.
Im Rahmen eines 4-jährigen Kooperationsprojektes (2015–2018) wurde dem Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel die Aufgabe übertragen, ein regionales Ballsportzentrum aufzubauen und wissenschaftlich zu begleiten. Entstanden ist ein Netzwerk von 12 Grundschulen mit aktuell 441 Schülerinnen und Schülern sowie rund 20 Übungsleiterinnen und Übungsleitern in der Region Nordhessen (siehe auch www.ballstars.de). Die teilnehmenden Kinder sind in jahrgangsübergreifenden Ballsportgruppen (Jahrgänge 1+2 und 3+4) zusammengefasst.
Das Ziel der „ballstars“ ist die pädagogisch verantwortungsbewusste Bewegungsförderung von (ball-)sportinteressierten Kindern. Inhaltlich orientiert sich das Projekt am dreistufigen Kasseler Modell der integrativen Sportspielvermittlung, welches von den Gemeinsamkeiten der Zielschussspiele ausgeht und die Erarbeitung der Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt (Adolph, Hönl & Wolf, 2008; Albert, 2012). In Anlehnung an internationale Ansätze der Sportspielvermittlung (vgl. u.a. Stolz & Pill, 2014), die die Vermittlung von taktischen Ähnlichkeiten zwischen vermeintlich unterschiedlichen Spielen hervorheben, setzt auch das Kasseler Modell auf eine Entwicklung des Spielverständnisses über gemeinsame taktische Grundsituationen der Zielschussspiele Handball, Basketball und Fußball.
Die Aufgabenschwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung liegen neben der inhaltlichen Anpassung des Kasseler Modells auf die Grundschule, in der systematischen Erfassung der Entwicklung der sportmotorischen und sportspielbezogenen Leistungsfähigkeit der teilnehmenden Kinder. Das Untersuchungsdesign (Quer- und Längsschnitt) sieht zu drei Messzeitpunkten (t1: Winter 2015/16, t2: 2016/17, t3: 2017/18) eine Kombination mehrerer quantitativer und qualitativer Testverfahren vor. Zur Erfassung der allgemeinen sportmotorischen Leistungsfähigkeit kommt der AST 6-11 (Bös, 2000) zum Einsatz. Die Erfassung der grundlegenden Ballfertigkeiten, der Spielfähigkeit sowie der sozial-kooperativen Verhaltensweisen erfolgt über drei eigens entwickelte und

geprüfte Erhebungsverfahren. Alle Verfahren stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang mit den drei Ausbildungsebenen des Vermittlungsmodells: (1) Grundlegende Lern- und Leistungsvoraussetzungen, (2) Sportspielübergreifende Handlungsfähigkeit, (3) Sportspielspezifische Handlungsfähigkeit.
Die Annahme, dass die Teilnahme an den ballstars-Gruppen bei den Grundschulkindern zu einer Verbesserung der grundlegenden Ballfertigkeiten und der Spielfähigkeit führt, gilt es empirisch zu prüfen.

Der Vortrag gibt einen Überblick zum Untersuchungsdesign der Begleitstudie und konzentriert sich auf die Darstellung erster Ergebnisse des Ballsport-Tests (BST) mit seinen sechs Aufgaben:

- Dribbeln: Ballführung mit dem Fuß unter Zeitdruck
- Passen (Fuß): Passen mit dem Fuß unter Zeitdruck
- Werfen: Zielwerfen unter Präzisionsdruck
- Fangen: Bälle fangen unter Präzisionsdruck
- Prellen: Ballführung mit der Hand unter Zeitdruck
- Passen (Hand): Passen mit der Hand unter Präzisionsdruck.

Die Ergebnisdarstellung legt den Schwerpunkt hierbei auf Unterschiede im Quer- und Längsschnitt bezogen auf die Merkmale Geschlecht und Jahrgangsstufen der teilnehmenden Kinder.

Literatur

Adolph, H., Hönl, M. & Wolf, T. (2008). *Integrative Sportspielvermittlung* (6. Aufl.). Kassel: Universität Kassel.

Albert, A. (2012). Spielen in und mit Regelstrukturen – Zielschussspiele. In V. Scheid & R. Prohl (Hgg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 191-205). Wiebelsheim: Limpert.

Bös, K. (2000). Allgemeiner Sportmotorischer Test (AST 6-11). *Haltung und Bewegung*, 20 (2), 5-16.

Sinning, S. (2009). Sportspiele vermitteln – Spielen lehren und lernen. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. Aufl.) (S. 359-384). Balingen: Spitta.

Stolz, S. & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding. Exploring and reconsidering its relevance in physical education. In *European Physical Education Review,* 20 (1), (S. 36-71).

Vergleich zweier Unterrichtskonzepte zur Verbesserung der mathematischen und sportmotorischen Leistungen bei Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse im Zeitraum von 4 Wochen/ A comparison of two teaching approaches to improve maths and motor skills in primary-school pupils over a period of four weeks

Sara Klopp, Robert Collette & Dr. Mark Pfeiffer

Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

1 Theoretischer Hintergrund

Kognitionswissenschaftler bekräftigen den Vorteil von Bewegung; das menschliche Gehirn lernt vom Körper und erinnert sich besser, wenn Aktivität in den Lernprozess eingebaut ist. Dwyer et al. (2001) fanden heraus, dass Bewegung den Erfolg in der Schule unterstützt. Ebenso konnte gezeigt werden, dass Schüler durch Bewegungspausen im Fachunterricht stärkere Zuwächse in den mathematischen Fähigkeiten aufwiesen (Beck, 2014, S. 17-20). Bestärkt wird der positive Einfluss von Bewegung auf die Lernleistung zusätzlich durch die Theorie der Embodied Cognition (Barsalou, 2008); Goldin-Meadow et al. (2008) und Novack et al (2014) fanden heraus, dass Gestikulieren den Mathematikunterricht positiv unterstützen kann. Link et al. (2014) haben gezeigt, dass ein verkörperlichtes Training einen größeren Lerneffekt zu Folge hat, was auch durch die Konzepte des mobilen Klassenzimmers bzw. bewegter Schulkultur unterstützt wird (Miedzinski und Fischer, 2006, S. 176-184, Bucher, 2000a, S. 7-10).

2 Fragestellung und Methodik

Da die bisherigen Studien zeigten, dass bewegtes Lernen die schulischen Leistungen verbessern können, wurde im Rahmen einer Masterthesis an zwei Grundschulen getestet, ob sich die mathematischen sowie sportmotorischen Leistungen verbessern können, wenn diese beiden Elemente in einem Unterrichtskonzept miteinander verbunden werden. In einem Pre-Posttest-Design wurden mit Hilfe eines Mathematiktests und eines Sporttests zu Beginn und nach einem vierwöchigen Interventionszeitraum die mathematischen sowie sportmotorischen Leistungen von Experimentalgruppe 1 (N=35), die nach dem Unterrichtskonzept „Mathematik gekoppelt mit Sport“ unterrichtet wurden, mit denen von Experimentalgruppe 2 (N=33), die an dem herkömmlichen Unterrichtskonzept, das Mathematik und Sport getrennt voneinander betrachtet, teilnahmen, verglichen. Nach Prüfung der Testvoraussetzungen wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt, um die Mittelwerte beider Gruppen von Pre- und Posttest vergleichen zu können.

4 Ergebnisse

Für den Pre-Posttest-Vergleich der Mathematikgesamtpunktzahl der beiden Gruppen konnte ein signifikanter Haupteffekt für die Intervention errechnet werden $F(4.00)=4.33$, $p=.04$, $\eta 2=.06$, aber es liegt keine signifikante Interaktion vor $F(4.00)=.12$, $p=.74$, $\eta 2=.74$. Werden die Experimentalgruppen nach den Grundschulen betrachtet, zeigt sich, dass bei Grundschule 1 der Haupteffekt für die Intervention $F(4.17)=3.57$, $p=.07$, $\eta 2=.10$ und die Interaktion $F(4.17)=2.92$, $p=.09$, $\eta 2=.08$ einem systematischen Trend folgen, während bei Grundschule 2 weder Haupteffekt der Intervention $F(4.17)=1.65$, $p=.21$, $\eta 2=.04$ noch die Interaktion $F(4.17)=2.73$, $p=.11$, $\eta 2=.07$ einem systematischen Trend folgen. Für die Sporttests können hochsignifikante Haupteffekte für die Intervention errechnet werden $p=.00$, die Interaktion ist allerdings bei allen Tests nicht signifikant $p>.05$.

5 Diskussion und Ausblick

Der Vergleich der Unterrichtskonzepte zeigt, dass sich die Lernleistungen durch das Unterrichtskonzept „Mathematik gekoppelt mit Sport“ nachweisbar verbessern, aber verglichen mit dem herkömmlichen Unterrichtskonzept keine signifikanten Unterschiede aufweisen (systematischer Trend im Grundschulvergleich). Kritisch zu betrachten ist dabei, der zu kurze und weniger intensive (2h/Woche) Interventionszeitraum. Die Klassenzusammensetzung erlaubte keine Randomisierung, woraus unterschiedlich hohe Anfangsniveaus resultierten, die eine geringere Chance der positiven Verbesserung mit sich bringen. Außerdem spielen beim Untersuchungsobjekt Mensch Leistungsmotivation, Intelligenz, Teamfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Stress und soziale Aspekte eine große Rolle. Des Weiteren sind Wahrnehmungsgrenzen des Beobachters, Lerneffekte und Versuchsleitereffekte zu nennen.

6 Literatur

Barsalou, L. W. (2008). *Grounded cognition.* Annual Review of Psychology, 59, 617–645.

Beck, F. (2014). *Sport macht schlau. Mit Hirnforschung zu geistigen und sportlichen Höchstleistungen.* Wien: Goldegg Verlag.

Bucher W.(2000a). *Bewegtes Lernen Teil 2: 4.-6. Schuljahr*. Schorndorf: Hofmann.

Dwyer, T., Sallis, J.F., Blizzard, L., Lazarus, R. & Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science* 13 (13), S. 225–237.

Goldin-Meadow, S., Wagner Cook, S.& Mitchell Z., A. (2008). Gesturing Gives Children New Ideas About Math. *Psychological science*, S. 267–272.

Link T., Schwarz E.J., Huber S., Fischer U., Nuerk H-C., Cress U. & Moeller K. (2014). Mathe mit der Matte – Verkörperlichtes Training basisnumerischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17 (2). S. 257–277. Fachmedien Wiesbaden: Springer

Miedzinski K. & Fischer K. (2006). *Die neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß – Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund. Borgmann

Novack, M. A., Congdon, E. L., Hemani-Lopez, N. & Goldin-Meadow, S. (2014). From action to abstraction: using the hands to learn math. *Psychological science* 25 (4), S. 903–910.

„Auch in der normalen Klasse musst du differenzieren“ – Rekonstruktion methodischer Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts

Matthias Zimlich, Stefan Kapaun & Cordula Kramp

Sportzentrum Universität Würzburg

Ausgangslage und Problemstellung

Die Fachdidaktiken stehen aktuell „vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen“ (Amrhein & Reich, 2014, S. 32). Bei der konkreten Umsetzung eines inklusiven *Sport*unterrichts bieten Friedrich und Scheid (2015) diesbezüglich mit ihrem Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung eine Orientierungsgrundlage für die systematische Entwicklung inklusiven Sportunterrichts an:

- Ebene I (Ziel-Ebene – Theoretische Planungselemente)
- Ebene II (Konstrukt-Ebene – Gestalterische Planungselemente)
- Ebene III (Unterrichts-Ebene – Differenzierte Planung)

Dabei offenbart der Übergang von der zweiten auf die dritte Ebene ein aktuelles sportdidaktisches «Theorie-Praxis-Problem». Denn während Sportlehrkräfte „im Rahmen einer an Schulen existierenden Praxis gemeinsamen Sportunterrichts schon tätig sind“ (Neumann, 2016, S. 202), werden didaktisch-methodische Überlegungen und Konzepte bezüglich eines inklusiven Sportunterrichts erst allmählich entwickelt (vgl. exemplarisch Tiemann, 2016). Die vorliegende Untersuchung richtet daher den Fokus auf diese „Theorie-Praxis-Lücke“, indem auf der praktischen *Unterrichts*ebene rekonstruiert wird, ob sich spezifische methodisch-didaktische *Konstruktions*prinzipien, im konkreten Fall Adaptionsprinzipien des „6+1-Modells eines adaptiven Sportunterrichts“ nach Tiemann (vgl. u.a. 2016), im alltäglichen Handeln von Sportlehrkräften finden lassen. Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die konstatierte „Theorie-Praxis-Lücke“.

.

Die Untersuchung

In der explorativen Studie wurden Sportlehrkräfte (n=11) für das Gymnasium bzw. die Grundschule in Bayern und Rheinland-Pfalz qua problemzentriertem Interview (Witzel, 2000) unter folgender konkreter Fragestellung interviewt:
Finden sich Handlungsstrategien in den subjektiven Theorien von Sportlehrkräften bezüglich der Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts, die als Adaptionsprinzipien im Sinne des 6+1-Modells von Tiemann interpretiert werden können?
Aufgrund des vorstrukturierten theoretischen Bezugsrahmens der Befragung wurden die Ergebnisse mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

Den befragten Lehrkräften sind kaum spezielle inklusive Methoden bzw. methodische Prinzipien bekannt. Das tatsächliche (methodische) Handeln der Lehrpersonen rekurriert dabei offensichtlich auf eine Mischung aus den jeweiligen Erfahrungen im (inklusiven)Sportunterricht und ihren jeweiligen beruflichen Überzeugungen. In diesem impliziten Wissen der Sportlehrkräfte lassen sich durchaus einzelne Adaptionsprinzipien rekonstruieren, die allerdings eher „intuitiv“ als systematisch geplant eingesetzt werden und deren konkrete «empirische Ausdifferenzierung» im Vortrag diskutiert wird.
Die Ergebnisse legen somit auch nahe, dass die didaktisch-methodische Inszenierung eines inklusiven Sportunterrichts verstärkt Teil der Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften sein sollte

Literatur

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler *(Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv* (S. 31-44). Münster, New York: Waxmann.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. (10., neu gestaltete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Neumann, P. (2016). „Ich muss das da halt jetzt mal machen“ – Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts. *sportunterricht, 65*, 201-205.

Scheid, V. & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 35-51). Berlin: Logos.

Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion, 10* (3).

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1* (1), Art. 22, letzter Zugriff am 20.02.2017 unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228.

Doing gender als Form der Differenzkonstruktion? - Ergebnisse einer fächervergleichenden Videostudie

Michael Braksiek & Christopher Meier

Universität Bielefeld

Problemstellung

Mit der Ratifizierung der UN-BRK und entsprechenden Änderungen in den Schulgesetzen der Länder stehen Schulen in Deutschland vor der Aufgabe, diesen Änderungen auf allen Ebenen gerecht zu werden. Neben schulstrukturellen Anforderungen ergeben sich somit auch Ansprüche an eine inklusive Schule auf der unterrichtlichen Ebene. Da der Unterricht in Deutschland fachlich strukturiert ist und sich fachkulturelle Unterschiede finden lassen, ergeben sich mit Bezug auf die inklusiven Bildungsansprüche für jedes Fach ganz eigene Herausforderungen und Möglichkeiten, die es genauer zu ergründen gilt (vgl. Seitz, 2004). Durch die Fokussierung auf die Körperlichkeit der Schüler_innen sowie die räumlichen Gegebenheiten (Sporthalle, Schwimmbad, Außensportanlangen, usw.) stellen sich im (inklusiven) Sportunterricht mitunter sehr spezifische Fragen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität. Im Rahmen des Projekts „Herstellung und Bearbeitung von Differenz und Gemeinsamkeit im Fachunterricht – Eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in Grund- und Sekundarstufenschulen“ (Gröben, Lütje-Klose, Miller) wird diesen Fragen im kontrastiven Vergleich mit den Fächern Sachunterricht und Gesellschaftslehre nachgegangen. In Anlehnung an Seitz (vgl. 2008, S. 175) wird ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Heterogenität und Homogenität angenommen, das Heterogenität und Homogenität als „perspektiven-gebundene Konstruktionen“ betrachtet, „die jeweils von den Beteiligten hervorgebracht und diskursiv verhandelt werden“ (ebd.). Diese Konstruktionen können in unterrichtlichen Praktiken und sozialen Interaktionen zum Ausschluss oder zur Marginalisierung einzelner Schüler_innen oder Schüler_innengruppen führen (vgl. Sturm, 2013, S. 128f.). Die so auftretenden Behinderungen sind somit nicht in Personen, sondern in kontextuell abhängigen Interaktionen zu verorten. Ziel einer inklusiven Unterrichtsentwicklung ist es nach Sturm (vgl. ebd.), u. a. diese unterrichtlichen Praktiken zu erkennen und zu überwinden. In diesen Praktiken oder sozialen Interaktionen werden (interaktiv) Differenzen konstruiert und bearbeitet, die sich auf verschiedene - aber im Sinne eines (Un-)Doing Difference Ansatzes interdependente - Differenzkategorien beziehen können (vgl. Hirschauer, 2014). Durch die besondere Relevanz motorischer Leistung im Sportunterricht können diese Interdependenzen in Praktiken anders als im Klassenraumunterricht in Erscheinung treten bzw. bearbeitet werden und somit differente Formen der Teilhabe sowie des Ausschlusses ermöglichen.

Methode

In einer dritten Klasse einer ihrem Selbstverständnis nach inklusiven Grundschule wurden Unterrichtsstunden der Fächer Sport und Sachunterricht videographiert. Neben der Erfassung der Sozialität durch soziometrische Erhebungen wurde im Anschluss an die videographische Datenerhebung mit den involvierten Lehrkräften eine Gruppendiskussion nach dem Stimulated-Recall-Verfahren durchgeführt. Die Videodaten wurden sequenzanalytisch in Anlehnung an die dokumentarische Methode ausgewertet und durch die aus den soziometrischen Erhebungen generierten Soziogramme trianguliert. Die Gruppendiskussion wurde inhaltsanalytisch ausgewertet, sodass die Ergebnisse aus den Sequenzanalysen durch ein erweitertes Kontextwissen angereichert werden konnten.

Ergebnisse

Im Fächervergleich zeigt sich eine Herstellung und Bearbeitung von Differenz durch Praktiken, die mit Kampshoff (2000) als Praktiken des *doing gender* und *doing pupil* beschrieben werden können. Die Überlagerung dieser Praktiken führt zu geschlechtsgebundenen Möglichkeiten der Teilhabe und Hinderung an Lerngelegenheiten, die sich zum einen zwischen den beiden Fächern unterscheiden und zum anderen in Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Setting stehen. Im Sportunterricht zeigt sich dies besonders in Folge der Relevanzsetzung von Wettkampf und Körperlichkeit im Rahmen eines kooperativ angelegten Settings. Die Ergebnisse sind somit anschlussfähig an Befunde von Gieß-Stüber et al. (2016) und erweitern diese um eine fächervergleichende Komponente. Des Weiteren deuten die Gruppendiskussionen darauf hin, dass den Lehrkräften die fachspezifischen Besonderheiten der einzelnen Fächer bezogen auf die Herstellung und Bearbeitung von Differenz und Gemeinsamkeit zwar bewusst sind, die Potentiale einer produktiven (An-)Wendung dieser Möglichkeiten jedoch unberücksichtigt bleiben.

Literatur

Gieß-Stüber, P., Grimminger, E. & Möhwald, A. (2016). Kooperative Bewegungsaufgaben als Spielräume für doing gender. Videographische Mikroanalysen im Sportunterricht. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 57* (1), 121-140.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten/Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie, 43* (3), 170-191.

Kampshoff, M. (2000). Doing gender and doing pupil. Erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. Oder: Welche Erträge bieten sozialkonstruktivistische Ansätze für die feministische Schulforschung. In: D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts* (S. 189-204). Opladen: Leseke und Budrich.

Seitz, S. (2004). Forschungslücke inklusive Fachdidaktik. Ein Problemaufriss. In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 215-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S. (2008). Zum Umgang mit Heterogenität: inklusive Didaktik. In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (S. 175-178). Berlin: Springer.

Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35* (1), 131-146.

Die fachspezifische Einstellung von Sportlehrkräften zu gemeinsamen Sportunterricht im Kontext schulischer Rahmenbedingungen

Michael Braksiek[1], Bernd Gröben[1], Christopher Heim[2] & Anne Rischke[3]

[1]Universität Bielefeld, [2]Goethe-Universität Frankfurt, [3]Universität Paderborn

Problemstellung

Einstellung gilt im Kontext inklusiver Schulentwicklung auf allen Ebenen als wichtiger, handlungsleitender Faktor (vgl. Schwab & Feyerer, 2016). Die Einstellung von Lehrkräften zu gemeinsamen Unterricht[1] ist in Deutschland vergleichsweise gut beforscht. Demgegenüber werden fachspezifische Aspekte im Hinblick auf die Haltung der Lehrenden bis Dato kaum untersucht. Während die Einstellung von Sportlehrkräften zu gemeinsamen Sportunterricht international durchaus Beachtung findet (vgl. ebd.; Reuker et al., 2016), liegen für Deutschland nur wenige Studien vor (vgl. Maier, Ruin & Leineweber, 2017). Insofern wird im Folgenden gefragt, ob - und wenn ja, auf welche Weise - fachliche Besonderheiten des Sportunterrichts Einfluss auf die Einstellung der in diesem Fach Lehrenden nehmen.

Methode

Dieser Beitrag greift auf Daten aus einer Fragebogenstudie von Rischke, Heim und Gröben (2017) zurück, die im Jahr 2014 an Schulen im Regierungsbezirk Detmold und in Teilen Hessens durchgeführt wurde. Es wurden ca. 900 Sportlehrkräfte der Sekundarstufen I und II. u.a. durch eine eigens konstruierte, theoretisch fundierte Skala zu ihrer Einstellung zu gemeinsamen Sportunterricht und persönlichen und institutionellen Rahmenbedingungen befragt. Eine ausführlichere Konstruktvalidierung der Skala steht noch aus und soll in diesem Beitrag dargestellt werden. In diesem Kontext werden durch strukturmodellierende Verfahren die fachspezifische Einstellung der Sportlehrkräfte zu gemeinsamen Sportunterricht in Bezug zur Einstellung zur schulischen Förderung und sozialen Integration im gemeinsamen Unterricht, die durch die EZI-Skala von Kunz, Luder und Moretti (2010) erfasst wurden, gesetzt. Zudem werden zur Überprüfung der nomologischen Validität durch latente Regressionsanalysen Einflüsse des subjektiven Belastungsempfindens und schulischer Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Im Rahmen der Modellierung werden zudem zur Spezifizierung indirekter Einflüsse ggf. Mediatoranalysen mit bias-korrigierten Bootstrap-Verfahren angewendet (vgl. MacKinnon, 2008). Die varianzanalytischen Befunde von Rischke et al. (2017) werden somit aufgegriffen, angereichert und in einen strukturellen Gesamtzusammenhang gestellt.

[1] Angesichts der Vielschichtigkeit des Inklusionsbegriffs – besonders im pädagogischen Diskurs – und aus Gründen der empirischen Operationalisierung wird der enger umrissenen Begriff des gemeinsamen Unterrichts verwendet.

Ergebnisse

Neben guten Fit-Indizes bezogen auf die faktorielle Struktur der Einstellungskomponenten zeigen sich Zusammenhänge von subjektivem Belastungsempfinden, personalen sowie strukturellen Rahmenbedingungen und der Einstellung der Lehrkräfte zu gemeinsamen Sportunterricht. Die Ergebnisse leisten somit einen wissenschaftlichen Beitrag zum besseren Verständnis der strukturellen Wirkmechanismen im Diskurs um die Entwicklung eines „inklusiven" Sportunterrichts. Die Grenzen und Möglichkeiten, die sich aus den vorgestellten Befunden für die Schulsportentwicklung und die Lehrer_innenbildung ergeben (können) sollen im Anschluss an den Beitrag kritisch-konstruktiv diskutiert werden.

Literatur

Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.

MacKinnon. D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah: Erlbaum.

Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. doi:10.1007/s12662-016-0429-9

Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88-101.

Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung?. *German Journal of Exercise and Sport Research*. doi:10.1007/s12662-017-0437-4

Schwab, S., & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3-4.

Stärkung der Schülerinnen- und Schülerkommunikation durch die Methode der Videoannotation im inklusiven Sportunterricht

Steffen Schiedek und Katharina Menges

Leibniz Universität Hannover

Problemstellung

Mehr als zwei Drittel aller sonderpädagogisch geförderten Lernenden im deutschen Schulsystem haben festgestellte Unterstützungsbedarfe in den Bereichen Lernen oder emotional-soziale Entwicklung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 81): Allen Lernenden sollte daher in einem inklusiven Setting – nicht nur im Sportunterricht – im Rahmen einer notwendigen Binnendifferenzierung ein barrierefreier Zugang zur fachspezifischen Kommunikation in der Lerngruppe ermöglicht werden.
Der Einsatz digitaler Medien in offenen Unterrichtssituationen bietet einen Mehrwert zur Stärkung der Kommunikation zwischen den Lernenden. Für den vorliegenden Beitrag wurde dazu die Qualität der Kommunikation zweier inklusiver Schulklassen verglichen: Im Sportunterricht der Versuchsgruppe wurde das digitale Medium der Videoannotation genutzt, welches direkt im Video eine zeitmarkengenaue Kommunikation der Lernenden untereinander ermöglicht. Der methoden- und inhaltsgleiche Unterricht einer Kontrollgruppe wurde durch „analoge“ Medien gestützt.

Theoretischer Hintergrund

Kommunikation im offenen Unterricht basiert auf der sprachlich-kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lernenden in Form der „Sach-, Methoden- und Dialogkompetenz“ (Lüdtke, 2012, S. 479) in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Hebbel-Seeger, Krieger und Vohle (2014, S. 2) zeigen auf, dass die Verständigung zwischen Lernenden in einem digital gestützten Sportunterricht dabei durch eine vorwiegend „kommunikations- und kooperationsbasiert[e]“ Inszenierung des Medieneinsatzes unterstützt werden kann. Die auf der Grundlage des digitalen Mediums entstehende Kommunikation kann in einer heterogenen Lerngruppe das verbindende Element zum gemeinsamen Lerngegenstand darstellen und gleichzeitig individuelle Lernprozesse steuern, hinterfragen und bündeln. Im inklusiven Sportunterricht können digitale Medien damit sowohl der individuellen fachlichen (z.B. durch eine Zubringerfunktion zur Fachsprache) als auch der sonderpädagogischen Förderung (z.B. durch die variablen Darstellungsebenen) dienen.
Die Methode der Videoannotation ist ein Beispiel eines solchen motivierenden und vielseitig einsetzbaren Medieneinsatzes. Sie ist an die Bedingungen von Lerngruppen anpassbar und kann in besonderem Maße dem Verstehen von Bewegungsabfolgen dienen (vgl. Schiedek & Schiedek, 2017, S. 60f). Die verbale und nonverbale Kommunikation zwischen den Lernenden wird durch die „Chatfunktion“ der Videoannotation um die Ebene einer „quasi-synchronen Interaktion“ (Schlobinski, 2005,

S. 8) erweitert. Dies kann im inklusiven Kontext einen zusätzlichen, auf die Förderschwerpunkte bezogenen, barrierefreien Kommunikationskanal eröffnen.
Die Qualität der Kommunikation zwischen Lernenden im offenen (Sport-)Unterricht ist bisher wenig erforscht. Mehrere Untersuchungen fokussieren zur Beurteilung der Kommunikationsqualität die (fachliche) Inhaltsebene und die Sequenzierung einzelner Äußerungen (vgl. Knobloch et al., 2013, S. 356; Bähr et al., 2008, S. 297f). Für den vorliegenden Beitrag wird daher die Qualität der Schülerkommunikation durch die Kategorien „Fachliche Orientierung am Lerngegenstand“, „Sequenzierung fachlicher Beiträge“ sowie „Freiwilligkeit inhaltlicher Aussagen“ beurteilt.

Methodisches Vorgehen

Gegenstand der Untersuchung war die verbale Kommunikation zweier ähnlicher inklusiver 8. Klassen (N = 53) einer Gesamtschule in offenen Arbeitsphasen mit Bezug auf einen gemeinsamen Lerngegenstand. Die fachliche Problemstellung (Erlernen des Kugelstoßens) wurde in der Versuchsgruppe kommunikativ durch die Chatfunktion der Videoannotationen gestützt. Die Kommunikation der methodengleich unterrichteten Kontrollgruppe fand mittels einer gemeinsamen Plakaterstellung statt. In den Fokus rückten die persönlichen Kommunikationsformen zwischen den Lernenden, um die Wirksamkeit der Videoannotation zu erheben. Dazu wurden insgesamt 1800 während der offenen Arbeitsphasen geäußerte Kommunikationsbeiträge videobasiert aufgezeichnet und den einzelnen Lernenden zugeordnet. Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials wurde kategorienorientiert mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Anschließend erfolgte unter anderem mit t-Tests ein Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe.

Ergebnisse und Ausblick

Innerhalb der Lerngruppe mit digitaler Kommunikationsunterstützung waren alle Lernenden an der Kommunikation beteiligt. Zudem entspricht die Qualität der Beiträge von Lernenden mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf (zweimal Lernen, einmal emotional-soziale Entwicklung und zwei Sprachlernende) dem Durchschnitt der gesamten Lerngruppe. Insgesamt wird die Kommunikation der Versuchsgruppe mit Unterstützung durch Videoannotation hinsichtlich der fachlichen Orientierung am Lerngegenstand (M *Versuchsgruppe* = 2,56(24); M *Kontrollgruppe* = 2,89(43); p = 0,016; $t(32) = –2{,}54$; d = 0,891) und der Sequenzierung fachlicher Beiträge (M *Versuchsgruppe* = 2,35(36); M *Kontrollgruppe* = 2,81(41); p = 0,002; $t(32) = –3{,}38$; d = 1,173) signifikant positiver bewertet als innerhalb der Kontrollgruppe. Beide Kategorien zeigen große Effektstärken nach Cohen.
Als einen Vorteil der digital gestützten Kommunikation identifizieren wir das visualisierte Verschriftlichen von Ideen in Schülersprache, welches auch für Lernende mit Unterstützungsbedarf einen Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht. Damit wird die Vermutung der kommunikativen Barrierefreiheit des Mediums der Videoannotation für den Sportunterricht vorerst bestätigt. Eine vertiefte Auswertung des umfangreichen Datenmaterials in Richtung weiterer Heterogenitätsmerkmale ist geplant.

Literatur

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

Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft, 36* (4), 290-308.

Hebbel-Seeger, A., Krieger, C. & Vohle, F. (2014). Digitale Medien im Sportunterricht. Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogisch wünschenswerten Medieneinsatzes. *sportpädagogik, 38* (5), 2-5.

Knobloch, R., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2013). Förderung der Qualität fachinhaltlicher Schüleräußerungen in experimenteller Kleingruppenarbeit im Chemieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 19,* 347-373.

Lüdtke, U. (2012). Sprachdidaktiktheorie. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation* (S. 449-491). Stuttgart: Kohlhammer.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Schiedek, K. & Schiedek, S. (2017). Unterrichtsphasen mit kognitivem Anteil im inklusiven Sportunterricht – Wie Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes Lernen unterstützt werden können. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte* (S. 55-65). Aachen: Meyer & Meyer.

Schlobinski, P. (2005). Sprache und internetbasierte Kommunikation – Voraussetzungen und Perspektiven. In T. Siever, P. Schlobinski & J. Runkehl (Hrsg.), *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet* (S. 1-14). Berlin: De Gruyter.

Ehrenamtlich und sportlich aktive Jugendliche im Sportverein – Zum individuellen Umgang mit der *Dreifachbelastung*

Steffen Rüter

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft

Einleitung

Der organisierte Sport, der in Deutschland größtenteils unter dem Dach des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) geführt wird, basiert vorwiegend auf ehrenamtlicher Arbeit. Von den mehr als 27 Millionen Mitgliedern engagieren sich etwa 8,6 Millionen Menschen freiwillig (DOSB, 2015, S. 12.). Der Sport ist damit nicht nur der in der Bevölkerung am weitesten verbreitete Anbieter für Gemeinschaftsaktivitäten, der in den Jahren 1999-2009 auch deutlich zulegen konnte. Im Sport engagieren sich mit einem Anteil von 10,1% an der Gesamtbevölkerung auch die meisten Menschen ab 14 Jahren ehrenamtlich (Braun, 2011, S. 29f). Bei den 14-24-jährigen wird noch deutlicher, dass der Sport als Aktivitätsfeld besonders beliebt ist: Mehr als die Hälfte aller Jugendlichen betreibt aktiv Sport (Braun, 2013, S. 31f) und 2009 waren mit einem Anteil von 12,2% die meisten freiwillig engagierten Jugendlichen im Bereich des Sports tätig. Allerdings ist diese Engagementquote von 1999 (14,8%) bis 2009 (12,2%) stetig gesunken, ein Rückgang um ca. 265.000 14-24-jähriger (Braun, 2013, S. 34-36). Die denkbaren Gründe sind vielschichtig: „Turbo-Abitur“, Bachelor- und Masterstudiengänge erfordern viel Zeit und die vielfältigen Angebote im Freizeitsektor werden zur ernsthaften Konkurrenz für den organisierten Sport. Vermehrt hört man von einer ‚Krise im Ehrenamt‘ (u.a. bei Braun, 2011, S. 17).

Theoretischer Rahmen

Die idealtypische Vorstellung eines lebenslangen Sporttreibens aller Menschen führt in unserer Gesellschaft konsequenterweise dazu, dass es auch ausreichend Personen geben muss, die sich gleichzeitig im Sport ehrenamtlich engagieren. Die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten bindet häufig große zeitliche Ressourcen, wodurch sich ein Belastungsempfinden einstellen kann. Der Begriff der *Doppelbelastung* (Sporttreiben + Ehrenamt) drängt sich auf. Dieser ist aber bereits eng mit den Anforderungen von Leistungssportlern verknüpft, die ihren Sport mit der Schule/dem Beruf koordinieren müssen (Richartz & Brettschneider, 1996, S. 18-26). Auch Borggrefe, Cachay und Riedl (2009, S. 13) nutzen den Begriff der Doppelbelastung, um das Nebeneinander der beruflichen Laufbahn und der Spitzensportkarriere zu beschreiben. Es erscheint in diesem Zusammenhang der neue Begriff einer *Dreifachbelastung* angemessener, denn neben dem Sport und der ehrenamtlichen Tätigkeit gibt es in der Regel ebenfalls schulische, berufliche oder studentische Pflichten.

Forschungsvorhaben und Untersuchungsdesign

Es gibt zahlreiche Projekte und Maßnahmen auf Verbandsseite, die auf eine Förderung des Engagements Jugendlicher abzielen (vgl. hierzu u.a. DOSB, 2015). Des Weiteren existieren einige Studien, die sich dem Themenfeld aus einer (sport-) soziologischen Sicht nähern (vor allem die Arbeiten von Braun sowie die Sportentwicklungsberichte von Breuer und die Deutschen Kinder- und Jugendsportberichte von Schmidt et al.). Doch es fehlt häufig der Blick auf die einzelne Person und auf deren persönliche Motive und individuellen Lösungen zum Bewältigen der vielschichtigen Anforderungen. In dem laufenden Forschungsprojekt werden gezielt solche Jugendliche in den Mittelpunkt gestellt, die sich sowohl ehrenamtlich in einem Sportverein engagieren als auch selbst sportlich aktiv sind. Die Stichprobe besteht aus 20 Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren und ist ungefähr ausgeglichen hinsichtlich der Kriterien Geschlecht, Individual- oder Mannschaftssportart sowie Leitungs- oder Ausführungsebene. Die Studie selbst versteht sich als einjährige Längsschnittstudie mit zwei Befragungszeitpunkten (03-05/15 und 04-05/16), zu denen jeweils problemzentrierte Interviews geführt wurden. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie schaffen es Jugendliche, aktiv Sport und ein Ehrenamt gleichzeitig auszuüben? Dem wird in drei Fragekomplexen begegnet: 1) Beschreibung eines Ist-Zustandes, 2) Rahmenbedingungen, 3) Verallgemeinerung. Durch die zweite Befragung sollen vor allem Entwicklungen in der Sport- und Ehrenamtskarriere aufgezeigt werden.
In einem ersten Analyseschritt werden die befragten Personen charakterisiert, um exemplarisch aufzuzeigen, welche Verbindungen zwischen ehrenamtlicher Tätigkeit und sportlicher Aktivität möglich sind. Um genauer herauszufinden, wie die Interviewpartner die Dreifachbelastung bewältigen, sollen im weiteren Verlauf des Projektes die Interviews mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet werden. Dazu werden in den angefertigten Transkripten Abschnitte mithilfe eines Codierleitfadens codiert und anschließend interpretiert. Ziel ist es, Bedingungen für ein Gelingen der Belastungsbewältigung herauszustellen sowie mögliche Hemmnisse zu erkennen und Lösungen anbieten zu können. Daraus könnten Handlungsempfehlungen für (potenziell) Engagierte, für Vereine und Verbände sowie für die Politik entwachsen.

Erste Erkenntnisse

Die endgültige Codierung und Auswertung ist noch nicht abgeschlossen. Aber allein die Charakterisierung der Probanden bringt erste Erkenntnisse. Exemplarisch seien hier die 21-jährige erste Vorsitzende eines Motorsportvereins genannt, die selbst Motorrad Trial betreibt -diese Kombination ist vermutlich einzigartig in Deutschland- und der 18-jährige Handballer, der bereits Abteilungsleiter in seinem Verein ist. Diese beiden jungen Menschen sind in der Leitungsebene ehrenamtlich engagiert und betreiben gleichzeitig aktiv Sport – „ganz nebenbei“ studieren sie an einem wohnortfernen Ort. Diese drei Lebensbereiche nehmen den größten (nicht nur zeitlichen) Platz in ihrem Leben ein. Für beide kommt eine Trennung von einem der Bereiche nicht in Frage, sie nehmen diese Dreifachbelastung bewusst in Kauf und meistern sie mit individuellen Lösungsansätzen. 18 weitere Beispiele wurden gefunden, was

bereits zeigt, dass es durchaus ehrenamtlich hoch engagierte Jugendliche gibt, die gleichzeitig sportlich aktiv sind und bereit sind, sich den damit verbundenen Belastungen zu stellen. Oft ist ein gut geplanter Tages- bzw. Wochenablauf dafür die Grundvoraussetzung. Eine zum Befragungszeitpunkt 14-jährige Kaderspielerin im Badminton hat Schule, Training, Fahrten, Essen und Schlafen genau durchgeplant, leitet aber dennoch zusätzlich als Trainerin eine Hobbygruppe an. Sie verzichtet bewusst auf weitere Freizeitaktivitäten (Code *„Geheimrezept“*). Neben dem guten Zeitmanagement nennen alle Befragten den Spaß, den sie in ihrem Sport und in ihrem Ehrenamt erleben. Dieser wird unterschiedlich konkretisiert: Das Selbstverwirklichen („man kann was bewegen“), die zu tragende Verantwortung oder das gute Gefühl, anderen etwas beizubringen, sind Ansporn für den ehrenamtlichen Einsatz (Code „*Motiv für das EA“*). Den meisten der Befragten würde ohne ihr Ehrenamt etwas fehlen und sie ordnen dem Ehrenamt sogar eine ähnlich hohe Bedeutung zu wie ihrer Familie oder den Freunden (Code *„Bedeutung des EA“*).

Literatur

Borggrefe, C., Cachay, K. & Riedl, L. (2009). *Spitzensport und Studium. Eine organisationssoziologische Studie zum Problem dualer Karrieren*. Schorndorf: Hofmann.

Braun, S. (2011). *Ehrenamtliches und freiwilliges Engagement im Sport. Sportbezogene Sonderauswertung der Freiwilligensurveys von 1999, 2004 und 2009.* Köln: Sportverlag Strauß.

Braun, S. (2013). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Freiwilligensurveys von 1999 bis 2009.* Köln: Sportverlag Strauß.

Deutscher Olympischer Sportbund (2015). *Ehrenamt & freiwilliges Engagement im Sport*. Frankfurt: Ohne Verlag.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.

Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen.* Schorndorf: Hofmann.

Kinderleichtathletikwettkämpfe in Hessen – eine empirische Studie zur Akzeptanz

Silke Brand[1], Lena Christ[1] & Dominic Ullrich[2]

[1]Universität Frankfurt, Abteilung Sportpädagogik,[2]Deutscher Leichtathletik-Verband, Darmstadt

Problemstellung und theoretischer Hintergrund

Mit dem 2012 eingeführten „Wettkampfsystem Kinderleichtathletik“ („Kila“, Ullrich & Deister 2011, S. 5-6) stellt der Deutsche Leichtathletik-Verband seine Wettkampfangebote im Kinderbereich um. Dabei soll v.a. die Vielseitigkeit des Laufens, Springens und Werfens in Form von abwechslungsreichen Mehrkämpfen im Team im Vordergrund stehen (mindestens 6, höchstens 11 Kinder bilden ein Team). Explizit wird auch eine vielseitigere Trainingsorientierung mit Einführung des neuen Konzeptes verbunden (ebd.). Ziel des neuen Konzeptes sei es, die Leichtathletik kindgemäß zu inszenieren – ohne den Kern der Disziplinen aus dem Fokus zu verlieren und physiologische, psychosoziale sowie motorische Entwicklungsschritte zu vernachlässigen (Deister, Fittko & Ullrich, 2012, S. 35). Das Wettkampfkonzept stellt somit einen Versuch dar, pädagogische und trainingswissenschaftliche Zielhorizonte miteinander zu verbinden und somit einen schon oft formulierten Anspruch für die Leichtathletik (z.B. Wastl, 2005) einzulösen. Es kann dabei ein trainingspädagogisches Verständnis entstehen, das die Qualität des Trainings - orientiert an kindlichen Bedürfnissen - mit in den Blick nimmt (Lange, 2004, S. 51).
Ausgehend von Ergebnissen aus unterschiedlichen Arbeiten, die Probleme in der Umsetzung und in der Akzeptanz zeigen (für Baden: „mehr Schein als Sein“, vgl. Zaiss, 2016), ist die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie ist, inwiefern das DLV-Konzept innerhalb Hessens umgesetzt wird. Somit impliziert das vorliegende Projekt potentiell i.S. des Tagungsthemas eine „Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse“ (vgl. Tagungsankündigung).

Methode

Die Studie verfolgt einen formativen Evaluationsansatz (Flick, 2006, S. 14). Für die Untersuchung wurde die Delphi-Methode (Häder & Häder, 2014, S. 590) angewandt: In einem zweistufigen Verfahren wurden die Probanden (Vorsitzende der Leichtathletik-Kreise des Hessischen Leichtathletik-Verbandes, „HLV“, N=22) zunächst schriftlich zu den Zielstellungen der Kila befragt, dann in einer zweiten Runde auf Grundlage der ersten Befragungsrunde ein Thesenkatalog zur Bewertung (vierstufige Likert-Skala) erstellt, der ebenfalls an die oben beschriebene

Probandengruppe zur erneuten Bewertung verteilt wurde. Den Schwerpunkt der Präsentation bilden die Ergebnisse der zweiten Phase des Gesamtprojektes.

Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass 63,6% der HLV-Kreisvorsitzenden in der Kila ein probates Mittel gegen frühe Spezialisierung sehen. Zu gleichen Teilen sind sie aber auch der Meinung, dass neben der Kila auch „herkömmliche" Leichtathletik angeboten werden sollte (inkl. eines interessanten Nord-Süd-Gefälles in der Bewertung innerhalb Hessens) – obwohl sie die Ziele Kindgemäßheit, Entwicklungsgemäßheit befürworten. Immerhin 68,1% äußern Bedenken, dass durch die Kila die „guten Athleten" in der Masse untergingen, sich eventuell anderen, „ernsthafteren" Sportarten zuwenden. Nicht einmal die Hälfte der Befragten fordert mehr Fortbildungen im Bereich Kila. Nur 22,7% der Befragten halten es für notwendig, dass sich das Kila-Angebot direkter an Schulen richtet.

Diskussion

Im Ergebnis deutet sich eine nach wie vor ausgeprägte Auslegung an, die als zentrales Prinzip der Leichtathletik das Prinzip sieht, „körperliche Leistungsfähigkeit möglichst verlustfrei in meßbare [sic!] Leistung umzusetzen" (Söll, 1996, S. 36) - und eine damit verbundene Sorge, diese „Strukturformel" aus dem Blick zu verlieren. Entsprechend zeigen die Ergebnisse ein außerordentliches Spannungsfeld hinsichtlich der Akzeptanz der Kila und mithin der pädagogischen Implikationen.

Literatur

Deister, D., Fittko, E.& Ullrich, D.(2012). Neues Wettkampfsystem „Kinderleichtathletik". In P. Wastl & W. Killing, *Leichtathletik – Strukturen, Aufgaben, Qualifikationen* (S. 33-54). Hamburg: Czwalina.

Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbeck: Rowohlt.

Häder, M. & Häder, S. (2014). Delphi-Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.*), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 587-591). Wiesbaden: Springer.

Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 41-72). Schorndorf: Hofmann.

Söll, W. (1996). *Sportunterricht – Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.

Ullrich, D. & Deister, D. (2011). Kinder sind für Wettkämpfe – Wettkämpfe sind für Kinder. In *Leichtathletiktraining,* (9+10), 4-46.

Wastl, P. (2005). *Leichtathletik in der Diskussion*. Hamburg: Czwalina.

Zaiss, S. (2016). Das Wettkampfsystem „Kinderleichtathletik" in Baden: Schein oder Sein?. *In Newsletter des Forschungszentrums für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen*. Letzter Zugriff am 10.2.2017 unter https://www.sport.kit.edu/foss/download/FoSSNewsletter%2038%20Oktober%202016.pdf

NRW-Sportschule: Längsschnittliche Evaluation eines Verbundsystems in stresstheoretischer Perspektive

Jennifer Breithecker & Miriam Kehne

Institut für Sportwissenschaft, Lehrstuhl für Sportpädagogik, Universität Augsburg & Department Sport und Gesundheit, Arbeitsgruppe Didaktik des Sports, Universität Paderborn

Problemstellung

Duale Karrieren leistungssportlich aktiver Heranwachsender werden in Deutschland unter Berücksichtigung stresstheoretischer Überlegungen häufig kritisch diskutiert (Güllich & Richartz, 2016). Aktuelle Schulentwicklungsprozesse unter Einrichtung sportlicher Profile sollen junge Athleten deshalb unterstützen, sportliche, schulische, aber auch persönliche Anforderungen erfolgreich zu meistern. Zu diesen Verbundsystemen Schule-Leistungssport (VSL) zählt u. a. die seit 2006 im Bundesland Nordrhein-Westfalen eingerichtete NRW-Sportschule (Kehne & Breithecker, 2017). Um die Effektivität dieser Implementierung an der Schnittstelle breiten- und leistungssportlichen Engagements zu evaluieren, sind wissenschaftliche Begleitstudien in stresstheoretischer Perspektive unerlässlich.

Methodik

Unter Berücksichtigung eines ressourcentheoretischen Stressansatzes (u. a. Lazarus & Folkman, 1984) wurde seit 2011 eine NRW-Sportschule in Ost-Westfalen begleitet. Zum Einsatz kamen ein Konzentrationstest, ein Wochentagebuch sowie ein Fragebogen zur Erfassung chronischen Stressempfindens und protektiver Ressourcen (Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009; Hemming, 2015). Von 2011 bis 2014 (t1-t4) nahmen insgesamt 703 Heranwachsende in mehreren Kohorten an der Datenerhebung teil, wobei von der fünften bis zur siebten Klassenstufe insgesamt 36 Sportprofilschüler und 117 Regelschüler längsschnittlich erfasst werden konnten. Bei der Datenauswertung kamen Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA MW) in Unterscheidung zwischen Sportprofil- (Int) und Regelschülern (Kon) zum Einsatz.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die chronischen Stressbelastungen im schulischen, sozialen und zeitlichen Bereich für alle Schüler gleichermaßen gering bis moderat ausgeprägt sind. Allerdings empfinden die Sportprofilschüler höheren zeitlichen Druck im Vergleich zu den Regelschülern (Int_Kon: p=,006**, η^2=,049). Dies könnte auf die höhere Freizeitaktivität zurückzuführen sein (Int_Kon: p<,001***, η^2=,241). Mit Blick auf stressrelevante Ressourcen ergeben sich für die Sportprofilschüler ein höheres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept im Entwicklungsverlauf (MZPxInt_Kon: p=,040*, η^2=,023) sowie

positivere Einschätzungen im Bereich des Körperselbstwertgefühls (Int_Kon: p=,015*, η^2=,040), des sportlichen Fähigkeitsselbstkonzepts (Int_Kon: p<,001***, η^2=,085) und der Leistungsmotivation (Int_Kon: p=,016*, η^2=,038).

Diskussion

Insgesamt scheint das Verbundsystem NRW-Sportschule in den unteren Jahrgangsstufen unterstützende Rahmenbedingungen zu schaffen, um sportlich aktive Heranwachsende im Spannungsfeld aus schulischer und sportlicher Karriere zu fördern. Um im schulentwicklungstheoretischen Sinne prozessbegleitende Steuerungsmaßnahmen zu formulieren, gilt es im Verlauf der Untersuchung weiter zu beobachten, wie sich chronische Belastungen und protektive Ressourcen in den höheren Jahrgangsstufen weiterentwickeln.

Literatur

Güllich, A. & Richartz, A. (2016). Leistungssport im Kindes- und Jugendalter – ein Update. *sportunterricht, 65* (2), 49–54.

Hemming, K. (2015). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen. Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter.* Wiesbaden: Springer.

Kehne, M. & Breithecker, J. (2017). NRW-Sportschule: Zur Vereinbarkeit von Schule und sportlicher Förderung. *sportunterricht, 66* (1), 14-19.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping.* New York: Springer.

Richartz, A., Hoffmann, K. & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen.* Schorndorf: Hofmann.

Trainerinnen im Nachwuchsleistungssport – das professionelle Selbstverständnis zwischen Systemanforderungen und Emotionen

Maika Zweigert

Universität Göttingen

Einleitung

TrainerInnen gehören zu den zentralen Akteuren, will man sich dem Thema leistungssportlicher Sozialisation von Kindern annähern. Sie stehen in intensivem Kontakt mit den Kindern und repräsentieren für diese das System Leistungssport im alltäglichen Trainingsprozess. Bei der Gestaltung dieses sozialen Handlungsfeldes orientieren sich die TrainerInnen in der Regel sowohl an den Kernfunktionen, die ihrer Rolle inhärent sind, wie auch am individuellen Selbstverständnis in dieser pädagogischen Rolle. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass sich das Selbstverständnis der TrainerInnen zwar stark an ihrer Kernfunktion im Sinne der Trainingssteuerung und Leistungsverbesserung orientiert, aber das auch ebenso pädagogische Dimensionen eine hohe Bedeutung haben (u.a. Frei, Lüsebrink, Rottländer, Thiele, 2000). In dem Zusammenhang ist die Tätigkeit als TrainerIn immer verbunden mit subjektiven Zuschreibungen und Deutungen des Leistungssports und des eigenen Tuns (Schütz, 1993). In diesem Beitrag soll auf der Basis rekonstruierter Deutungen der Frage nachgegangen werden, mit welchem Selbstverständnis ehrenamtlich tätige TrainerInnen den Nachwuchsleistungssport mit fünf- bis siebenjährigen Kindern gestalten.

Untersuchungsfrage und -design

Die Studie ist in einem sozialkonstruktivistischen Paradigma verortet, wobei sowohl sozialisationstheoretische Betrachtungen (Hurrelmann, 2002) als auch phänomenologische Überlegungen zur Konstruktion von „Wirklichkeit“ mit einbezogen werden (Schütz, 1993; Berger & Luckmann, 2013). Im Rahmen des Projekts wurden Leitfadeninterviews geführt, die sich stark an der Erzählstruktur der/des Interviewten orientierten (Hopf, 2003). Interviewt wurden sechs Trainerinnen aus den Sportarten Gerätturnen weiblich und Rhythmische Sportgymnastik, die den Nachwuchs in Vereinen und/oder Turntalentschulen trainieren und auf das Erreichen einer nationalen Anschlussfähigkeit hinarbeiten. Mit Ausnahme von einer Trainerin besaßen die Interviewpartnerinnen die B-Lizenz des DOSB.

Ergebnisse

Die Trainerinnen gestalten ihre Tätigkeit im Handlungsfeld Nachwuchsleistungssport vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses, welches sich aus biographi-

schen Erfahrungen als Sportlerin und/oder Erfahrungen, die in der Trainerinnentätigkeit gewonnen wurden, speist. Darin eingelagert sind zum einen Erwartungsstrukturen des Leistungssports und zum anderen eine pädagogische Haltung gegenüber den Bedürfnissen der Kinder. Die Erwartungsstrukturen des Leistungssports drücken sich in hohen Leistungsanforderungen aus, die zu bestimmten Zeiten erfüllt werden müssen, wie etwa bei anstehenden Wettkämpfen oder Kadertests. Unter diesem Fokus verweisen die Trainerinnen auf ein professionelles Selbstverständnis, das eine gewisse Strenge wie auch eine professionelle Distanz zu den Kindern integriert. Sie formulieren in diesem Sinne auch Erwartungen hinsichtlich Disziplin und Anstrengungsbereitschaft an die Kinder. Auf der anderen Seite beschreiben die Trainerinnen aber auch eine hohe emotionale Bindung zu ihren trainierten Kindern und investieren viel Zeit in gedankliche Auseinandersetzungen mit der Trainingsgestaltung, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Allerdings definieren sie diese, als „weich“ wahrgenommene Facette ihrer Haltung als Trainerinnen als unprofessionell und nicht erstrebenswert im Sinne ihres professionellen Selbstverständnisses. Ihre Zuneigung zu den Kindern und ihre hohe emotionale Involvierung decken sich nicht mit ihrem selbst definierten professionellen Selbstverständnis sondern werden zum Teil als störend empfunden. So können konkrete Situationen im Training dazu führen, dass sich die Trainerinnen in einem emotionalen Zwiespalt zwischen professionellem Handeln und dem Handeln als emotional mitfühlende Privatperson erleben und austarieren müssen, inwiefern sie sich den Erwartungsstrukturen des Leistungssports beugen oder sich an den situativen Bedürfnissen der Kinder orientieren. Da diese Situationen in der Regel nicht zulassen, dass beide Optionen realisiert werden können, entstehen pädagogische Antinomien, so dass die Trainerinnen nach einer Balance zwischen den konträren Handlungsorientierungen suchen. In diesem Zusammenhang müssen sie sich immer wieder mit ihrer eigenen pädagogischen Haltung auseinandersetzen und diese reflektieren.

Literatur

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (25., unveränderte Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.

Frei, P., Lüsebrink, I., Rottländer, D. & Thiele, J. (2000). *Belastungen und Risiken im weiblichen Kunstturnen Teil 2: Innensichten, pädagogische Deutungen und Konsequenzen.* Schorndorf: Hofmann.

Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews in der Sozialforschung - ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.

Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8., vollständig überarbeitete Ausgabe). Weinheim: Beltz.

Schütz, A. (1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (6., unveränderte Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sportpädagogik meets Mobilitätsforschung - Interdisziplinarität am Beispiel der Analyse jugendlicher Mobilitätsformen in urbanen Räumen

Rosa Diketmüller[1], Michael Kolb[1], Franz Mairinger[1], Irene Bittner[2], Doris Damyanovic[2], Thomas Schauppenlehner[2], Verena Beiser[2], Martin Niegl[3]

1: Universität Wien, Österreich; 2: Universität für Bodenkultur Wien, Österreich;
3: komobile, Wien, Österreich

Einleitung

Im Projekt AktivE Jugend untersucht ein interdisziplinäres Team mit SportpädagogInnen, Landschafts- und VerkehrsplanerInnen Möglichkeiten und Chancen, wie mobile Geräte und Applikationen eingesetzt werden können, um die aktive Mobilität von Jugendlichen in öffentlichen urbanen Räumen einerseits zu erheben und andererseits sie für aktive Mobilität zu begeistern. Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines Methodensets, das sowohl Analysezwecken dient als auch Jugendliche durch die Verwendung mobiler Geräte und den Einsatz geobasierter Spiele (GPS-Drawing, Geo-Caching, …) zu vermehrter Aktivität anregt.

Methoden

Dazu wurden verschiedene Methoden für die Analyse und die Aktivierung Jugendlicher eingesetzt. 35 SchülerInnen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren aus zwei Wiener Schulen (eine innerstädtische, eine in Stadtrandlage) beteiligten sich am Projekt und den Erhebungen. Nach einem Einstiegsworkshop u.a. zu Themen des Datenschutzes wurde das raumbezogene Bewegungsverhalten mittels Akzelerometer (Actigraph GT3X+) und dem Smartphone-App Moves während einer Woche (E1) aufgezeichnet. Ergänzende Informationen und Bewertungen der aufgesuchten Orte wurden mit einem Bewegungstagebuch und einem Onlinefragebogen erhoben. In einem Ergebnisworkshop wurden die Ergebnisse der Eingangserhebung mit den SchülerInnen ausgewertet und diskutiert und weitere Methoden (Nadelmethode) eingesetzt. Nach einer Interventionsphase, in der die Jugendlichen verschiedene geobasierte Methoden eingesetzt und bewertet haben, fand eine zweite Erhebungswoche statt (E2). Die Ergebnisse wurden wiederum mit den SchülerInnen und dem Projektteam quantitativ als auch qualitativ kommunikativer validiert und triangulatorisch ausgewertet (Schauppenlehner et al., 2015).

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche beider Schulen an Wochentagen deutlich aktiver waren als an Wochenenden, Radfahren trotz verschiedener städtischer Initiativen eher an Wochenenden stattfindet und Gehen für Jugendliche durchaus bedeutsam ist. Innerhalb der Jugendlichen konnten drei Mobilitätstypen identifiziert

werden. Auffallend war, dass sich die Bewegungsprofile hochaktiver SchülerInnen durch komplexere Aktivitäts- und Mobilitätsprofile innerhalb der Stadt auszeichnen und diese Jugendlichen auch unterschiedliche Typen öffentlicher Plätze nützen (Straßen, Flächen, Parks). Inaktivere SchülerInnen nutzen für ihre aktive Mobilität vorwiegend Straßen im Rahmen ihrer Alltagswege (Schulweg).

Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich der besondere Mehrwert des interdisziplinären Ansatzes zum einen in der Auswertung und Interpretation der Daten, die mit Bezug auf verschiedene Disziplinen eine besondere kommunikative Validierung erfahren und um das Wissen der jeweils anderen Disziplin ergänzt werden. Zum anderen unterstützen die technischen Methoden die Visualisierung raumbezogener Mobilitätsformen von Jugendlichen und eröffnen Jugendlichen neue Einblicke in ihr bewegungsbezogenes Mobilitätsverhalten. Die Rückmeldungen der SchülerInnen zu den verschiedenen Erhebungs- und Aktivierungsmethoden sowie zu ihren Ergebnissen lassen erwarten, dass der Einsatz mobiler Endgeräte eingebunden in verschiedene Aktivierungsformen durchaus als Chance gesehen wird, zu einem höheren Aktivitätslevel (Smith & Biddle, 2008) und zur Nutzung erweiterter Mobilitäts- und Bewegungsräume beizutragen.

Literatur

Reinwald, F., Schauppenlehner, T., Mairinger, F., Bittner, I., Höglhammer, A., Diketmüller, R. & Damyanovic, D. (2015). Possibilities and Opportunities of Mobile Devices to Measure the Physical (In)Activity of Young Citizens – First Results of a Case Study in Vienna. In M Schrenk, V. Popovich, P. Zeile, P. Elisei & C. Beyer (Eds.), *Proceedings REAL CORP 2015.* (pp. 489-497). Ghent.

Schubert, H. (2000). *Städtischer Raum und Verhalten. Zu einer integrierten Theorie des öffentlichen Raums.* Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Smith, A.L. & Biddle, S.J.H. (Eds.). (2008). Y*outh physical activity behavior. Challenges and Solutions.* Human Kinetics.

Die offene Bewegungshalle – Sprachförderung durch Bewegung für Kinder mit Fluchterfahrungen

Jan Erhorn & Ivo Hoin

Universität Osnabrück, Universität Hamburg

Einführung

Aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, dass der Erwerb der deutschen Sprache umso problemloser verläuft, je früher der Erwerbsprozess bzw. eine Förderung einsetzt (vgl. Tracy, 2008). Die hohen Zahlen der in jüngerer Zeit nach Deutschland zugezogenen Personen stellen die Sprachbildung und Sprachförderung vor eine große Herausforderung. Vor diesem Hintergrund versucht das im Rahmen der BMBF-Initiative „Kultur macht stark“ geförderte Projekt „Die offene Bewegungshalle“, neben der Förderung der Entwicklung elementarer Bewegungsformen, motorischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen, eine kindgerechte Sprachförderung für 3-6jährige Kinder mit Fluchterfahrungen anzubieten, die bisher nicht an institutioneller Kindertagesbetreuung partizipieren.

Theoretischer Hintergrund

Die Intervention basiert im Bereich der Sprachförderung auf der interaktionistischen Spracherwerbstheorie von Bruner (2002) und Konzepten der Sprachförderung durch Bewegung (vgl. Zimmer, 2010; Arzberger & Erhorn, 2013). Der interaktionistischen Spracherwerbstheorie zufolge können Kinder nur auf der Grundlage vielfältiger Interaktionsanlässe, in deren Rahmen sprachfähige Personen zu einem Sprachvorbild werden, Laute, Melodie und Grammatik einer Sprache rekonstruieren und pragmatische Kompetenzen erwerben. Dabei wird für das Kind überschaubaren, vertrauten, zur Routine gewordenen Situationen - so genannten Formaten - eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Bruner, 2002). Konzepte der Sprachförderung durch Bewegung gehen davon aus, dass im Medium der Bewegung Interaktionen stattfinden, in denen nonverbale sprachliche Fähigkeiten, insbesondere pragmatische Fähigkeiten, gefördert und Anlässe zur Verknüpfung von Objekten, räumlichen Lagen und Aktivitäten mit sprachlichen Kodes geschaffen werden können (vgl. Zimmer, 2010; Arzberger & Erhorn, 2013).

Beschreibung der Intervention

In Kooperation mit einem lokalen Kitaträger und einem Verein der offenen Kinder- und Jugendarbeit werden ein Kontakt zu Familien mit Fluchterfahrungen in den Unterkünften im Flensburger Raum hergestellt und Kinder der Zielgruppe für das Angebot gewonnen. Studierende der Europa-Universität Flensburg, die die Fächerkombination Sport und Deutsch haben und somit bereits über eine einschlägige Vorbildung verfügten, werden in einem halbtätigen Workshop („Ablauf und Organisation der Maßnahmen“, „Bewegung und Entwicklung“, „Bewegung und Raum“,

„Erscheinungsformen von Bewegung“, „Grundlagen der Sprachentwicklung 3-6jähriger Kinder“ sowie „Prinzipien einer Sprachförderung mit Bewegung“) für die Betreuung des Angebots geschult. Die Intervention erstreckt sich über einen Zeitraum von fünf Wochen, in denen an drei Tagen in der Woche eine Bewegungslandschaft aufgebaut wird. Die Kinder werden von einem Shuttlebus aus ihren Unterkünften abgeholt und können die Bewegungslandschaft, die von 4-5 erwachsenen Personen betreut wird, nutzen. Zudem essen die Kinder zusammen Mittag, was ebenfalls sprachförderlich gestaltet wird. Insgesamt nahmen an der Maßnahme 40 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren aus den Unterkünften teil.

Beschreibung der Evaluation

In der Evaluation werden die Prozesse der Sprachförderung, insbesondere die Interaktionen zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern, in den Blick genommen. Dafür wird das Zusammenspiel von verbalen und nonverbalen Formen der Kommunikation mit videografischen Verfahren erfasst (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009). Einzelne Betreuungspersonen werden mit einem Funkmikrofon ausgestattet und ihre Interaktionen mit den Kindern in der Halbtotale gefilmt. Die dokumentierten Situationen werden auf der Folie der „Prinzipien der Sprachförderung mit Bewegung“ (Arzberger & Erhorn, 2013) ausgewertet. Ziel ist es, geeignete Formate der Sprachförderung (Bruner, 2002) sowie vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen eher förderliche und eher hinderliche Handlungsweisen der Betreuungspersonen auszumachen. Daneben wird untersucht, inwieweit sich bei regelmäßig teilnehmenden Kindern eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen feststellen lässt. Dafür werden die Kinder zu Beginn und am Ende des Angebotes mit Hilfe ausgewählter Fotografien aus dem Angebot zu Beschreibungen und Erzählungen angeregt, mit denen auf ihren Sprachstand (insbesondere Wortschatz und Grammatik) geschlossen werden soll (vgl. Ricard-Brede, 2010).

Ausblick

Im Beitrag werden Einblicke in die Intervention, die Verfahren der Evaluation und in erste Ergebnisse der Untersuchung gegeben.

Literatur

Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013). *Sprachförderung in Bewegung. Bewegungsangebote für Klein- und Vorschulkinder*. Hamburg: LI.

Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. erw. Aufl.). Bern: Huber.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS.

Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus.* Opladen: Leske + Budrich.

Ricart-Brede, J. (2010). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg: Fillibach.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory.* Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Narr Francke.

Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.

Männerkörper im Fitnessstudio: Eine qualitative Untersuchung zur Bedeutung diverser Körperformen für die Anerkennung junger Männer innerhalb der Fitnessszene

Peter Kiep

Georg-August-Universität Göttingen

Der gegenwärtige Trend der Körpermodellierung (vgl. u.a. Meuser, 2000; Bette, 2005; Kläber, 2010) sowie mit ihm das kommerzielle Fitnessstudio als ein anerkannter Ort der Artikulation moderner Körperlichkeit haben in den letzten Jahren stetig Veränderungen erfahren. Dies zeigt sich in besonderem Maße an den gestiegenen Ansprüchen an gesellschaftlich akzeptierte Körperideale und die zunehmend ins Zentrum gerückte Funktion des Körpers als „Medium der Selbstpositionierung und sozialen Zuordnung“ (Klein, 2010, S. 458). Davon ausgehend, dass das Sporttreiben im Fitnessstudio positive wie auch negative an das Aussehen und die Leistung gebundene Anerkennungserfahrungen vorstrukturiert, nimmt der Beitrag die Frage in den Blick, welche Bedeutung diverse Körperformen für die Anerkennung junger Männer innerhalb der Fitnessszene haben. Hierbei werden zum einen positive Anerkennungserfahrungen, basierend auf den am Körper sichtbaren Leistungen sowie der richtigen Selbstinszenierung, deutlich. Zum anderen werden Abhängigkeiten zwischen körperbezogenen Diskriminierungstendenzen, Körperunzufriedenheit und der selbstbestimmten Teilnahme am körpermodellierenden Sport sichtbar.

Die Untersuchung

Der Beitrag stellt einen ersten (vorläufigen) Teilbefund einer Untersuchung zur Körperunzufriedenheit männlicher Fitnessstudiobesucher dar und fokussiert auf die Bedeutung diverser Körperformen für die Anerkennung junger Männer innerhalb der Fitnessszene. Konzeptionell orientiert sich die Untersuchung an der Grounded Theory (Breuer, 2010; Glaser & Strauß, 2010; Strauß & Corbin, 1996) und fußt primär auf narrativen Interviews und teilnehmenden Beobachtungen. Die Kategorie „Anerkennung“, welche im Laufe des Auswertungsprozesses generiert wurde und sich als tragfähig erwiesen hat, dient als thematische Grundlage des Beitrages. Unter Bezugnahme auf anerkennungstheoretische Grundannahmen (Honneth, 1992; 2011) wird der Frage nach der Bedeutung diverser Körperformen für die Anerkennung junger Männer innerhalb der Fitness-Szene nachgegangen.

Ergebnisse

Im Rahmen des Beitrags sollen zwei (vorläufige) Teilergebnisse vorgestellt werden:

- Besonders Unterschiede innerhalb der Genus-Gruppe Mann durch das Aussehen des Körpers und / oder die sportliche Leistung bringen Hierarchieverhältnisse innerhalb des Fitnessstudios hervor und nehmen großen Einfluss auf das Wohlbefinden junger Männer im Fitnessstudio.

- Das Ausmaß der erwartbaren Anerkennung steht in engem Zusammenhang mit der Kategorie des Raumes. Insbesondere im Freihantelbereich entwickeln sich situative Selbstverständnisse spezifischer Praxen und Inszenierungen, um als junger Mann der Fitnessszene zugehörig zu sein. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass innerhalb des Freihantelbereiches der Körper deutlich sichtbarer als in anderen Bereichen des Fitnessstudios zur Distinktion eingesetzt wird. Dadurch wird der körpermodellierende Sport zu einem voraussetzungsreichen Sport und macht deutlich, wie die an diverse Körperformen gebundenen Zuschreibungen sowie die damit verbundene, verbal und nonverbal (etwa durch Blicke) kommunizierte Anerkennung das Feld regulieren.

Literatur

Bette, K.-H. (2005). *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit.* (2. Auflage). Bielefeld: transcript.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. (3. Auflage). Göttingen: hogrefe.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, A. (2011). Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. In *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* 1/2, 37−45.

Kläber, M. (2010). *Doping im Fitness-Studio. Die Sucht nach dem perfekten Körper.* Bielefeld: transcript.

Klein, G. (2010). Soziologie des Körpers. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien.* (S. 457-473). Wiesbaden: VS.

Meuser, M. (2000). Dekonstruierte Männlichkeit und die körperliche (Wieder-)Aneignung des Geschlechts. In C. Koppetsch (Hrsg.), *Körper und Status. Zur Soziologie der Attraktivität.* (S. 211-236). Konstanz: UVK.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/psychologie Verlags Union.

Mehr Engagement im Trainingsprozess? - Das „Sport Education Model“ im polizeilichen Einsatztraining

Mario S. Staller[1,2], Oliver Bertram, Peter Hastie[3], Swen Körner[4,1], Valentina Heil[1] & Andrew Abraham[2]

[1]University of Liverpool, Tactical Decision Making Research Group, [2]Leeds Beckett University, Carnegie Faculty of Sports, [3]School of Kinesiology, Auburn University, [4]Deutsche Sporthochschule Köln

Einleitung

Im Rahmen des polizeilichen Einsatztrainings (ET) trainieren Polizeibeamte die Bewältigung von unterschiedlichsten Konfliktsituationen. Besonders in der Vorbereitung auf mögliche Angriffe gegen Polizeibeamte kommt dem ET eine wichtige Rolle zu (Jager, Klatt, & Bliesener, 2013; Renden, Savelsbergh, & Oudejans, 2016).
Die über einen längeren Zeitraum motivierte und engagierte Teilnahme am ET ist hierbei ein wichtiger Aspekt im Lernprozess. Das gut erforschte “Sport Education Model” (Araújo, Mesquita, & Hastie, 2014; Hastie, de Ojeda, & Luquinc, 2011; Kinchin, 2006) eröffnet an dieser Stelle neue Möglichkeiten: Durch eine größere Beteiligung an der Gestaltung des Lernprozesses könnten kampflastige Trainingsaktivitäten bedeutungsvoller wahrgenommen werden und zu einer engagierteren Trainingsbeteiligung führen.
Ausgehend von diesen Überlegungen, führten die Autoren eine Saison “Sport Education” im Bereich der Selbstverteidigung mit einer Klasse von Polizeianwärtern/-innen durch. Das Projekt gibt Aufschluss darüber, ob das “Sport Education Model” herangezogen werden kann, um die Motivation und das Engagement im regelmäßigen polizeilichen Einsatztraining zu fördern.

Methode

Eine Klasse von Polizeianwärtern/innen wurde über 22 Unterrichtseinheiten hinweg gemäß dem konzeptionellen Rahmen des „Sport Education Models“ unterrichtet. Zwei Parallelklassen wurden traditionell mit einem eher trainer-zentrierten Ansatz unterrichtet. Die Teilnehmer der drei Klassen füllten regelmäßig einen Fragebogen zu ihrer Motivation bezüglich des ET aus. Nach Abschluss der Untersuchungsperiode wurde mit den Teilnehmern der Sport Education Klasse ein Fokusgruppeninterview geführt. Die Trainer wurden ebenfalls zu ihren Erfahrungen befragt. Sechs Wochen nach Beendigung der Intervention absolvierten die Teilnehmer aller drei Klassen einen standardisierten Selbstverteidigungstest. Die Leistung der Teilnehmer wurde dabei von drei erfahrenen Einsatztraining unabhängig voneinander bewertet.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Polizeianwärter/innen im Rahmen des "Sport Education Models" überdurchschnittlich motiviert sind und viel Energie sowie Einsatz in das ET investieren. Die Polizeianwärter/innen begründen ihre intrinsische Motivation durch eine hohe Gruppenzugehörigkeit, die Möglichkeit autonome Entscheidungen während des Trainings treffen zu dürfen und die Teilnahme an sogenannten „Challenges“, in welchen sie verschiedene Selbstverteidigungssituationen mit ihrem Team bewältigen müssen. Weiterhin beschreiben die Teilnehmer der Sport Education Klasse, dass sie ein ausgeprägtes Verständnis der Selbstverteidigungstechniken besonders durch das autonome Training erworben haben. Die Polizeianwärter/innen sind unsicher, ob ihr Fertigkeitsniveau innerhalb des "Sport Education Models" gestiegen ist. Das Trainerinterview bestätigt die überdurchschnittliche Motivation und Gruppenzugehörigkeitsgefühl der Sport Education Klasse. Weiterhin wird das Fertigkeitsniveau der Sport Education Klasse von den Einsatztrainern als 'sehr gut' und 'ausgeprägter' im Vergleich zu der Kontrollklassen beschrieben.
Die Ergebnisse des Selbstverteidigungstests zeigen ein signifikant erhöhtes Fertigkeitsniveau der Sport Education Klasse gegenüber der Kontrollklassen (bei 3 von 5 Techniken, $p < 0.001$ bei allen Bewertern).

Diskussion

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das „Sport Education Model“ einen konzeptionellen Rahmen bietet, welcher effektiv im ET genutzt werden kann. Mögliche weitere Anwendungsfelder im Kontext des ET werden diskutiert.

Literatur

Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, *13*(4), 846–858.

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquinc, A. C. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *16*(2), 103–132.

Jager, J., Klatt, T., & Bliesener, T. (2013). *NRW-Studie: Gewalt gegen Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte*. Kiel: Institut für Psychologie, Christian-Albrechts-Universität.

Kinchin, G. D. (2006). Sport education: A view of the research. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O-Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (Vol. 13, pp. 596–609). London: Sage.

Renden, P. G., Savelsbergh, G. J. P., & Oudejans, R. R. D. (2016). Effects of reflex-based self-defence training on police performance in simulated high-pressure arrest situations. *Ergonomics*, 1–33. http://doi.org/10.1080/00140139.2016.1205222

Staller, M. S., & Abraham, A. (2016). 'Work on your problem-solving‘: krav maga experts’ views on optimal learning environments for self-defence training. *International Journal of Coaching Science*, *10*(2), 91–113.

Forum Sportpädagogik 2020

Sprecher/innenrat der dvs-Sektion Sportpädagogik: Ralf Sygusch, Lena Gabriel, Erin Gerlach, Verena Oesterhelt, Sabine Reuker

Sprecher/innenrat der DGfE-Kommission Sportpädagogik: Claus Krieger, Tim Bindel, Petra Guardiera

In der Ausschreibung zum diesjährigen Tagungsthema „Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse“ stellen die Veranstalter heraus, dass „die Sportpädagogik eine originäre und prinzipiell gleichberechtigte Teildisziplin innerhalb der Sportwissenschaft darstellt.“ Dieser über Jahre gefestigte Stellenwert der Sportpädagogik scheint vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen des Hochschulsystems und der Sportwissenschaft selbst zunehmend unsicher. Dafür stehen beispielhaft einige Entwicklungen, die primär von außerhalb an die Teildisziplin herangetragen werden.

- Während Internationalisierung im Hochschulsystem und in der Sportwissenschaft eine äußerst dynamische Entwicklung nimmt, befasst sich die sportpädagogische Wissenschaftstradition nicht zuletzt und notwendigerweise auch mit kulturell bedingten Themen und Fragestellungen, die einen starken länderspezifischen Bezug aufweisen (z. B. nationale Bildungsfragen).
- Während die Publikationskultur vor allem naturwissenschaftlich geprägter Disziplinen auf Internationalität und Rankings setzen, besitzen in der Sportpädagogik zusätzlich bzw. weiterhin Monographien, Herausgeberbände und auf Wissenstransfer ausgerichtete Zeitschriften (*Sportpädagogik*, *sportunterricht*) eine hohe Relevanz und Verbreitung.
- Während Drittmittelvolumen zunehmend Ansehen und Stellenwert der Sportwissenschaft im Hochschulsystem bestimmen, versprechen die Kernthemen der Sportpädagogik, bspw. Schulsport und Sportlehrerbildung, seltener Zugang zu lukrativen Fördertöpfen. Gleichzeitig zeigt sich am Beispiel der Qualitätsoffensive Lehrerbildung das hohe fachspezifische Engagement in der Akquise von Drittmitteln bei sich bietenden Möglichkeiten.
- Im Zuge der disziplinären Ausdifferenzierung der Sportwissenschaft wird deutlich, dass sportpädagogische Professuren bisweilen abgewertet (W3 auf W2 oder W1) oder teilweise bzw. gar völlig umgewidmet oder fachfremd besetzt werden.

Mit diesen Phänomenen haben sich auf Initiative des jeweiligen Sprecherrats der dvs-Sektion und der DGfE-Kommission Kolleg/innen in zwei Foren zur Entwicklung der Sportpädagogik (2/2016 in Bielefeld, 2/2017 in Paderborn) auseinandergesetzt.

Beim Bielefelder Forum 2016, an dem zehn Kolleg/innen teilgenommen haben, wurden zunächst Stärken (bspw. substanzieller Beitrag zur Lehrerbildung im Fach Sport), Schwächen (bspw. mangelnde Vernetzung in sportpädagogischen For-

schungsverbünden) und Potenziale (bspw. stärkere Internationalisierung) diskutiert. Übergreifendes mittelfristiges Ziel dieses und folgender Foren sollte es nach der “Bielefelder Diskussion“ sein, die Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit der Sportpädagogik in wissenschaftlichen und sportpraktischen Feldern deutlich zu stärken.

Am Paderborner Forum 2017, das gemeinsam vom Sprecherrat der dvs-Sektion und der DGfE-Kommission vorbereitet und durchgeführt wurde, haben über 20 Kolleg/innen teilgenommen. Anknüpfend an der o.g. Zielsetzung und den o.g. Themen wurde der Stellenwert der Sportpädagogik in verschiedenen Feldern, bspw. innerhalb der Sportwissenschaft bzw. dvs, innerhalb der Institute und Hochschulen oder in der Vernetzung zur Sportpraxis kontrovers diskutiert. Vertiefend wurden schließlich die Themen (a) empirische Sportpädagogik und Forschungsvernetzung, (b) Internationalisierung und Publizieren, (c) Sportlehrerbildung sowie (d) Selbstverständnis und Kernthemen der Sportpädagogik in Arbeitsgruppen behandelt und dabei Entwicklungsperspektiven und erste Maßnahmen angedacht.

Das Forum Sportpädagogik 2020 auf der diesjährigen 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik greift das o.g. Ziel, die Stärkung der Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit der Sportpädagogik in wissenschaftlichen und sportpraktischen Feldern, auf. Dazu wird zunächst der Diskussionsstand der vorausgegangenen Foren in Bielefeld und Paderborn vorgestellt. Weiterführend sollen Entwicklungsperspektiven und -ziele konkretisiert sowie Maßnahmen entwickelt und initiiert werden. Das Forum Sportpädagogik 2020 bietet allen Mitgliedern der Sektion unabhängig von offiziellen Funktionen die Möglichkeit, an konkreten Initiativen zur Weiterentwicklung der Sportpädagogik in Sportwissenschaft und Bildungswissenschaften, in Feldern der Sportpraxis sowie in wissenschafts- und bildungspolitischen Fragen beizutragen.

Zur Konzeption und Inhaltsvalidität eines Tests zum fachdidaktischen Wissen von Sportlehrpersonen

Jonas Wibowo & Tim Heemsoth

Universität Hamburg

Fachdidaktisches Wissen gilt in der Lehrerprofessionsforschung als wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006). Vermittelt über situative Fähigkeiten und die Performanz von Lehrpersonen wird ein Einfluss dieses Wissens auf die Qualität von Unterricht und die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern angenommen (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) bzw. konnte vereinzelt nachgewiesen werden (Baumert u. a., 2010).
Für das Fach Sport befindet sich die Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung fachdidaktischen Wissens noch im Anfangsstadium (Ward & Ayvazo, 2016). Dabei orientieren sich deutschsprachige Ansätze etwa am Studiencurriculum (Kehne, Seifert, & Schaper, 2013) oder der kasuistischen Didaktik (Messmer & Brea, 2015). In anderen Fächern findet hingegen vielfach eine Orientierung an den Arbeiten von Shulman (z. B. 1986) statt. Er betont insbesondere die Bereiche Repräsentations- und Erklärungswissen sowie das Wissen um Schüler(fehl)vorstellungen als zentrale Facetten des fachdidaktischen Wissens.
In der vorliegenden Untersuchung wird ein Ansatz zur Entwicklung eines Tests verfolgt, der sich eng an der Modellierung fachdidaktischen Wissens von Shulman orientiert. Es werden drei Dimensionen fachdidaktischen Wissen im Fach Sport unterschieden: 1. Erklärungs- und Unterstützungsmöglichkeiten; 2. Sensibilität für Lernschwierigkeiten; 3. Unterrichtliches Vorgehen (in Anlehnung an Heemsoth, 2016). Ausgehend von der Annahme, dass Lehrpersonen fachdidaktisches Wissen inhaltsspezifisch erlernen (Ward & Ayvazo, 2016) und um der inhaltlichen Breite des Sportunterrichts gerecht zu werden, wurden für die drei Dimensionen Items bezüglich aller Bewegungsfelder formuliert: Laufen-Springen-Werfen; Bewegen an Geräten; Spielen; den Körper trainieren, die Fitness verbessern; Bewegung gestalten; Kämpfen; Bewegen im Wasser; Rollen-Gleiten-Fahren. Für die Dimensionen 1. und 2. wurden jeweils zwei Multiple-Choice-Items (MC) und für die 3. Dimension ein offenes (open-response; OR) Item pro Bewegungsfeld entwickelt. Auf der Basis dieses Designs umfasst der Test 32 MC- und 8 OR-Items.
In einem ersten empirischen Schritt wird die Inhaltsvalidität des Tests weiter untersucht. Hartig, Frey und Jude (2012) benennen als Strategien hierfür den Rückbezug auf theoretische Argumentationen und Urteile von Experten. Neben der oben genannten theoretischen Fundierung wurde daher einer Expertenbefragung durchgeführt. Die Expertengruppe setzt sich aus 15 Sportfachdidaktikern der Universität (> 5 Jahre Berufserfahrung an der Universität; Lehramtsstudium; in der Sek I-Lehrerausbildung tätig) und 15 Sportfachseminarleitern (> 5 Jahre Berufserfahrung) zusammen. Die Experten führten den Test durch und wurden zu jedem einzelnen

Item zu folgenden Aspekten befragt: Relevanz des Kontexts für den Sportunterricht; geschätzte Schwierigkeit des Items; Notwendige Wissensformen zur erfolgreichen Beantwortung des Items (sportartspezifisches oder methodisch-didaktisches Wissen); Notwendige Fähigkeiten zur erfolgreichen Beantwortung des Items (die Fähigkeit zu Unterstützen oder Diagnostizieren oder Planen); Verbesserungsvorschläge. Die Auswertung der Befragung ist zum Zeitpunkt der Einreichung des Abstracts noch nicht abgeschlossen.
In dem Vortrag werden die theoretischen Grundlagen für die Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen, Itembeispiele und die Ergebnisse der Expertenbefragung zur Einordung der Inhaltsvalidität vorgestellt und diskutiert sowie weitere Forschungsschritte aufgezeigt.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Sitchwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 469-520.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., … Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 133–180.

Kehne, M., Seifert, A., & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht*, *62*(2), 53–57.

Messmer, R., & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen. Ein Kompetenzmodell. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott, & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79–93). Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223* (1), 3-13.

Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2012). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 143-171). Berlin: Springer.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 3*(2) 41-60.

Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, Band 7, S. 79-93). Münster: Waxmann.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35,* 294-207.

Wirksamkeit der SportlehrerInnen-Ausbildung: PCK-Sport

Roland Messmer, Jolanda Vogler

Pädagogische Hochschule FHNW, Basel; Universität Basel

Auch wenn die Sportdidaktik gerne als Teildisziplin der Sportpädagogik gesehen wird, ist sie in unserer Wahrnehmung eine eigenständige Teildisziplin der Sportwissenschaft. In diesem Sinne wird in diesem Beitrag die Interdisziplinarität von Sportdidaktik, Sportpädagogik und der Wirkungsforschung in den Fokus genommen.
Seit dem Nationalen Forschungsprogramm 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (Oser & Oelkers, 2001; teilw. mit Bezug zum Sport: Messmer, 1999) wurden zahlreiche Untersuchungen zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung veröffentlicht, aber nur wenige für die Ausbildungen der SportlehrerInnen.
Dabei wird gemeinhin und für alle Fächer dem fachdidaktischen Wissen und Können (Pedagogical Content Knowledge, PCK) eine hohe Performanz im Kanon der unterschiedlichen Einflussfaktoren zugewiesen. Die heuristische Größe PCK ist ursprünglich von Shulman (1986) entwickelt worden und hat sich unterdessen in zahlreichen anderen Fächern als bestimmende Dimension bestätigt (z.B. für die Mathematik: Blömeke, Hsieh, Kaiser, & Schmidt, 2013). In den anderen Fächern zeigte sich als maßgebliche Schwierigkeit, dass die theoretische Differenz zwischen dem Fachwissen (CK) und dem fachdidaktischen Wissen (PCK) in den Instrumenten empirisch oft nicht erfasst werden kann. Die theoretischen Dimensionen des PCK im Sport wurden deshalb bereits in einem früheren Teilprojekt durch eine Delphi-Befragung ausdifferenziert, um daraus ein valides Faktoren-Modell und Untersuchungsinstrument zu entwickeln (Messmer, Brea, Seiler, Vogler, & Allemann, 2016).
Im Beitrag werden die Ergebnisse einer umfangreichen Untersuchung zum PCK von SportlehrerInnen vorgestellt. In einem aufwändigen Mixed-Methods-Design wurden Daten während und nach der Ausbildung von SportlehrerInnen mit den Zielstufen Sek I und II an drei verschiedenen Schweizer Hochschulen erhoben (N=113, davon 23 erfahrene Berufspersonen, durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens=70min). Die Probanden mussten Critical Incidences (dargestellt durch Text-Vignetten aus dem «fallarchiv; sportdidaktik»[1]) mit eigenen Worten zu lösen versuchen. Diese Lösungsstrategien wurden durch ein geschultes Rater-Team codiert (Interraterreliabilität ≥ 0.6). Durch dieses Verfahren (Baer et al., 2011) konnte das PCK sinnvoll operationalisiert werden.
In einem ersten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Modellierung der Faktoren (Kreuzkorrelation) dargestellt, um gleichsam das Konstrukt des ausdifferenzierten Modells (aus der Delphi-Befragung) für das PCK im Sport zu überprüfen. In einem zweiten Teil werden ausgewählte Ergebnisse der Querschnittsanalyse prä-

[1] Link: http://www.sportdidaktik.ch/fallarchiv/--willkommen-im-fallarchiv.html

sentiert. Hier werden insbesondere Zusammenhänge von Ausbildungstypus (konsekutiv, integriert), Fach- und Vorwissen, konzeptionelle Ausrichtung und dem allgemeinen Wert des «PCK-Sport» dargestellt und diskutiert. In einem dritten Teil werden die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung präsentiert, die vor allem die Wirksamkeit der Ausbildung auf bestimmte Faktoren des PCK-Sport (z.B. «mit SchülerInnen interagieren») aufzeigen. Dabei wurden die gleichen Messinstrumente und die Daten der Studienbeginner (Sek I und Sek II) der Querschnittsuntersuchung verwendet.
In diesen drei Teilen werden hauptsächlich Ergebnisse aus den quantitativen Analysen vorgestellt, während in einem letzten und vierten Teil der Fokus auf die noch laufende qualitative Untersuchung gelegt wird. Hier werden nebst dem methodischen Vorgehen auch erste Ergebnisse vorgestellt, welche vermuten lassen, dass sich in Bezug auf die Probanden und in Bezug auf unterschiedliche Ausbildungssysteme verschiedene Entscheidungsmuster und Leitideen von SportlehrerInnen nachweisen lassen, die wiederum auf differenzierte Handlungsmuster und *Handschriften* hindeuten.

Literatur

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 85-117. doi:10.1007/s11618-011-0168-5

Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G., & Schmidt, W.H. (2013). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn: TEDS-M Results*. Springer Netherlands. Abgerufen von http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-6437-8

Messmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung: eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern [u.a.]: Lang.

Messmer, R., Brea, N., Seiler, S., Vogler, J., & Allemann, D. (2016). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – Empirische Vergleiche. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie: 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30.4.- 2.5. 2015*. Hamburg: Czwalina.

Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur Zürich: Rüegger.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte – was es sein kann

Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule Köln

In den letzten Jahren wurden verschiedene empirische Studien durchgeführt, um professionelle Kompetenzen von Lehrkräften standardisiert zu erfassen. Der Forschungsfokus lag hierbei zunächst auf dem Fach Mathematik (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Baumert et al., 2011). In jüngerer Zeit rücken in diesem Zusammenhang auch naturwissenschaftliche (Kleickmann et al., 2014) und weitere Unterrichtsfächer in den Blick (Blömeke et al., 2011). Ziel solcher Studien ist es u.a. der Frage nachzugehen, inwiefern Lehrerbildung angehende Lehrkräfte adäquat auf ihren späteren Beruf vorbereitet.
Jene Studien orientieren sich zumeist an einem Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz, das in kognitive und weitere relevante Aspekte professioneller Kompetenz differenziert (Baumert & Kunter, 2006). Als zentral werden in diesem Rahmenmodell die drei Wissensbereiche – fachdidaktisches Wissen, Fachwissen und fachübergreifendes Wissen – erachtet, wobei fachdidaktisches Wissen als hochgradig unterrichtsrelevantes Kernstück gilt (Neuweg, 2011). So zeigte sich insbesondere fachdidaktisches Wissen als ein wichtiger Prädiktor für Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik (Baumert et al., 2010).
Dem gegenüber ist mit Blick auf das Unterrichtsfach Sport kein vergleichbarer „Forschungshotspot“, sondern vielmehr ein Desiderat sportpädagogischer Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften zu erkennen (Heemsoth, 2016; Meier, 2015). Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Schon die Frage danach, welches fachspezifische Professionswissen z.B. im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung angebahnt werden soll, kann kaum beantwortet werden. Es mangelt an inhaltlich-konzeptioneller Klarheit und in der Konsequenz an der Möglichkeit einer konkreten Erfassbarkeit mittels geeigneter Verfahren.
Der vorliegende Beitrag thematisiert daher einen Konzeptualisierungsversuch sportdidaktischen Wissens (im Rahmen der universitären Phase der Lehrerbildung) in drei Schritten, wobei explizit Aspekte des fachimmanenten als auch fachübergreifenden Diskurses miteinander verschränkt werden. Ausgehend von Reviews zur Konzeptualisierung fachdidaktischen Wissens (z.B. Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013) wurde in einem ersten Schritt nach zentralen Elementen sportdidaktischen Wissens im Fachdiskurs gesucht, die hierzu eine inhaltliche Passung aufweisen (oder auch darüber hinaus gehen). Die so entstandene Systematisierung fachdidaktisch relevanter Inhalte stellte dann die Hintergrundfolie für den zweiten Schritt dar – die Prüfung des intendierten Curriculums der universitären Sportlehrerbildung (u.a. qualitative Analysen von Modulhandbüchern). Diese beiden Schritte bilden die Grundlage einer Modellierungsmatrix, mit Hilfe derer im drit-

ten Schritt Items entwickelt und zu Validierungszwecken einem ExpertInnenrating unterzogen und entsprechend an mehreren universitären Standorten in Nordrhein-Westfalen pilotiert wurden (inklusive unterschiedlicher Kontrastgruppen Semesterkohorten). Im Beitrag werden sowohl die einzelnen konzeptionellen Schritte detailliert zur Diskussion gestellt als auch die – basierend auf der Pilotierungsstichprobe – angestellte empirische Validierung.

Dieser Beitrag ist dem Arbeitskreis „Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrkräften“ zugeordnet.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9* (4), 469-520.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, *47* (1), 133-180.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Kleickmann, T., Richter, D., Löwen, K., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Besser, M., Elsner, J., Anders, Y., Hachfeld, A., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, *4* (2), 41-60.

Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S., Hohenstein, F., Köller, O., Kröger, J., Lindmeier, A., Loch, C., Mahler, D., Möller, J., Neumann, K., Parchmann, I., Steffensky, M., Taskin, V. & Zimmermann, F. (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. *Unterrichtswissenschaft*, *42* (3), 280-288.

Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.

Die Einstellung zum Spiel und der Einfluss auf das Fairnessverständnis – Konsequenzen für einen Ansatz zur Fairnesserziehung

Christian Gaum

Universität Frankfurt

Problemstellung und theoretischer Hintergrund

Da der Einfluss der Leistungsorientierung auf das Fairnessverständnis empirisch bislang kaum beachtet worden ist, beabsichtigt der Beitrag diese Lücke in dem interdisziplinären Verhältnis von Sportpädagogik und Sportpsychologie ins Blickfeld zu nehmen.

Nach Heringer (1995, S. 58) ist das gemeinsame Ziel im agonalen Wettkampf: „Spielen und durch Spielen gewinnen“. Neben einer Handlungseinstellung die auf Sieg gerichtet ist, wird explizit eine prozessorientierte Zielsetzung betont. Eine empirische Untersuchung zum Fairnessverständnis von Amateurfußballspielern zeigt, dass – wenn das Interesse am sportlichen Wettkampf einseitig auf der Siegorientierung liegt – die Akzeptanz zum Einsatz unfairer Mittel höher ist als bei einem prozessorientierten Spielinteresse (Gaum, 2016, S. 214). Die Adaption des sportpsychologischen Verweises auf einen Bezug zwischen individueller Zielorientierung und den angewandten Mitteln zur Zielerreichung (Duda, 1993, S. 423), ist pädagogisch für die Fairnesserziehung bedeutsam. Ergänzend hierzu räumt Gabler (2002, S. 152) der intrinsischen Motivation zu fairem Handeln einen hohen Stellenwert ein und zieht den Schluss, dass faire Handlungen im Sport eher „um ihrer selbst willen“ ausgeführt werden. Der Zweck der fairen Handlung liege im Handeln selbst, in der „Entwicklung und Aufrechterhaltung des Wettkampfes“.

Für eine Fairnesserziehung sind dann nicht ausschließlich Handlungsfolgen (im Sinne einer Kosten-Nutzen-Kalkulation), sondern explizit auch die Handlungsmotive zu berücksichtigen. Im Hinblick auf das Tagungsthema wird im Beitrag vorrangig die Verschränkung von Fairnessverständnis und Einstellung zum Spiel thematisiert und in folgende forschungsleitende Fragestellung überführt: In welcher Weise und hinsichtlich welcher Einflussfaktoren beeinflusst die Einstellung zum Spiel das Fairnessverständnis von Sportler(inne)n im Wettkampfsport?

Methode

Die Fragestellung wurde im Rahmen einer Fragebogenerhebung mit Handballspieler(inne)n (N = 237; Alter $\bar{x}$ = 26,54; ♀ = 50,6 %) untersucht. Neben zahlreichen soziodemographischen Einflussfaktoren (Bspw. Alter, Geschlecht, Spielklasse) liegt der Schwerpunkt der Befragung auf der Operationalisierung des Fairnessverständnisses. Dieses bestimmt sich über die Bewertung von Situationsbeispielen, die unfaires Verhalten beschreiben (Gaum, 2016). Die Einstellung zum Spiel wird in Erfolgsorientierung, Orientierung am Spielprozess und Regeltreue differenziert. Darüber hinaus wurden in dem selbstentwickelten Fragebogen die Bereitschaft zu unfairem Handeln und die Siegorientierung über eine Itembatterie erhoben.

Ergebnisse

Die explorative Faktorenanalyse bestätigt die zwei Faktoren der Einstellung zum Spiel mit akzeptablen Werten von Cronbachs α („Erfolgslegitimierende Bereitschaft zur Unfairness“ = ,738 & „Singulärsiegorientierung“ = ,741). Ein Ergebnis weist darauf hin, dass die Einstellung zum Spiel einen bedeutsamen Einfluss auf das Fairnessverständnis hat, denn einseitige Orientierung am Erfolg hängt mit der Bereitschaft zu unfairem Handeln zusammen (r = ,358) und beeinflusst das Fairnessverständnis negativ. Es ergeben sich geschlechtsspezifisch hochsignifikante Unterschiede hinsichtlich beider Faktoren. Demgegenüber sind Unterschiede der Einstellung zum Spiel in Bezug auf die Spielklassen nicht nachweisbar.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Dass die Einstellung zum Spiel von Handballspieler(inne)n nicht mit der Spielklasse zusammenhängt, steht im Gegensatz zu den Ergebnissen einer Studie mit Fußballspieler(inne)n (Gaum, 2016). Die auffälligen geschlechtsspezifischen Unterschiede, kennzeichnen männliche Personen als eher erfolgsverabsolutierend mit einer größeren Bereitschaft zu unfairem Handeln. Interessanter Weise wirkt sich eine Handlungseinstellung, die auf Sieg gerichtet ist, den Sieg aber nicht verabsolutiert, nicht negativ auf das Fairnessverständnis oder die Bereitschaft unfair zu handeln aus.
Das hat Konsequenzen für einen Ansatz zur Fairnesserziehung, denn die Handlungseinstellung muss im agonalen Wettkampf auf Sieg ausgerichtet sein, allerdings in dem Bewusstsein, dass dieser seinen Wert aus dem Prozess des Wettkämpfens schöpft (Prohl & Gaum, 2016, S. 15). Ob dann die externe Aufwertung fairen Handelns (Fair-Play Preise) oder die Erhöhung der Kosten unfairen Handelns (Sanktionsverschärfungen) das Fairnessverständnis in gewünschter Weise entwickeln können, bleibt fraglich, da die Einstellung zum Spiel vernachlässigt und im Sinne der *Gegenstandspflicht* (Prohl, 2010, S. 218) nicht berücksichtigt wird. Hier ergeben sich Ansatzpunkte für künftige Forschung.

Literatur

Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In N. Singer, M. Murphey & L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-435). New York: Macmillan.

Gabler, H. (2002). *Motive im Sport. Motivationspsychologische Analysen und empirische Studien*. Schorndorf: Hofmann.

Gaum, C. (2016). Fairness als mehrdimensionaler Begriff - Die empirische Analyse eines theoretischen Versuchs. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 209-216). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.

Heringer, H. (1995). Fairneß und Moral. In V. Gerhardt & M. Lämmer (Hrsg.), *Fairness und Fair play* (S. 55-67). Sankt Augustin: Academia.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Gaum, C. (2016). "Fairness" zwischen Moral und Ästhetik - Anthropologische Grundlagen und pädagogische Konsequenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4* (2), 5-20.

Sozialbeziehungen von Jugendlichen im Sportverein unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungsqualität

Daniel Kraft

Universität Heidelberg

Einleitung und theoretische Rahmung

Im Hinblick auf positive Wirkungen des Sportengagements von Jugendlichen wird dem Sportverein nachgesagt, er begünstige die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Heranwachsenden. Diese Annahme ist voraussichtlich nicht allein auf das thematische Angebot zurückzuführen, sondern und vermutlich vor allem auf den besonderen Umgang in sportiven Jugendgruppen.
Peer-Beziehungen stellen im sozialwissenschaftlichen Forschungsdiskurs ein intensiv erforschtes Feld dar (z.B. Schmidt, 2004; Grundmann, 2006). Insbesondere in der Jugendphase werden Peer-Beziehungen als wichtige Unterstützungssysteme angesehen und Freunde als Entwicklungshelfer bezeichnet (Seiffge-Krenke, 2009). Ziel dieser Untersuchung ist es, einen Einblick in die Praxis der jugendlichen Beziehungen zu erhalten und das Konstrukt Beziehungsqualität zu operationalisieren. Mithilfe eines sozialisationstheoretischen bottom-up-Ansatzes, der in wesentlichen Zügen auf Grundmann (2006) zurückgeht, werden die sozialen Beziehungen auf Interaktionsebene untersucht. Die vorliegende Theorie basiert auf einer streng mikrosozialen Herleitung von Sozialisation, indem Sozialisation von den Akteuren aus bestimmt und als ergebnisoffener Prozess konzeptualisiert wird. Regelmäßig stattfindende und sich wiederholende Interaktionen zwischen Jugendlichen führen in der Regel zu Interaktionsmustern, die mit der Zeit beziehungsspezifische Aspekte aufweisen. Diese Aspekte sollen als Ausprägungen auf den einzelnen Beziehungsdimensionen operationalisiert werden und letztlich einen Beitrag zur Diskussion um die Gestaltung sozialer Beziehungen von Jugendlichen im sportiven Kontext leisten.

Methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der Fragestellung sieht ein Mixed-Methods-Design vor. In einem ersten Untersuchungsschritt wurden sowohl theoriegeleitet als auch im Rahmen einer qualitativen Studie zentrale Dimensionen jugendlicher Beziehungen identifiziert. Hierzu fanden Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus den drei Kontexten Sportverein, Kirche und DLRG statt. Für die Auswahl der Institutionen war neben der thematisch-inhaltlichen Ausrichtung das Nutzungsverhalten der Jugendlichen entscheidend. Die gemeinsame Verortung im non-formalen Bildungssetting ermöglicht zudem eine strukturelle Vergleichbarkeit ebendieser.
Die Befunde der qualitativen Studie wurden in einen umfassenden Itempool überführt, von dem ausgehend ein Fragebogen konstruiert wurde. Das heuristische Rahmenmodell setzte sich aus den vier Dimensionen Unterstützung, Vertrauen,

Konflikt und Rivalität zusammen. Mithilfe explorativer Faktorenanalysen wurde zunächst eine geeignete Struktur ermittelt, die dann konfirmatorisch überprüft wurde. Im Anschluss konnte mit dem modifizierten Fragebogen eine Stichprobe von insgesamt 2.144 Jugendlichen (M_{Alter} = 14,43 Jahre; 50% ♀) generiert werden. Zur Konstruktvalidierung wurden neben der Beziehungszufriedenheit auch Skalen zur Vielfältigkeit, dem Sportinteresse (iSpo; Heim & Sohnsmeyer, 2016) sowie -engagement (PACES; Jekauc et al., 2013) und sozialen Selbstkonzept (SDQ I; Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011) eingesetzt.

Ergebnisse und Diskussion

Mit der vorliegenden Untersuchung wird der Versuch unternommen, einem Desiderat der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung zu begegnen. Im Anschluss an die Identifikation relevanter Beziehungsdimensionen wurde die Konstruktion eines ökonomischen und kontextübergreifenden Messinstruments angestrebt, mithilfe dessen die Qualität sozialer Beziehungen differenziert erfasst werden kann. Das postulierte vierfaktorielle Modell (Unterstützung, Vertrauen, Rivalität und Konflikt) kann in allen Substichproben konfirmatorisch bestätigt werden. Die Fit-Maße liegen durchgehend in einem guten bis befriedigenden Bereich (RMSEA ≤ .06, CFI ≥ .93, TLI ≥ .92, SRMR ≤ .05). Zudem bestehen moderate Korrelationen mit den eingesetzten Außenkriterien. Strukturgleichungsmodelle und latente Profilanalysen müssen zeigen, ob und wenn ja, inwiefern sportive Settings besondere Muster und Ausprägungen sozialer Beziehungen aufweisen.

Literatur

Arens, A.K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25* (2), 131-144.

Grundmann, M. (2006). *Sozialisation*. Konstanz: UVK.

Heim, R. & Sohnsmeyer, J. (2016). Interesse am Sport (iSpo) - Theoretische Konzeptualisierung und Konstruktion eines Fragebogens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 21-40.

Jekauc, D., Voelkle, M., Wagner, M.O., Mewes, N.& Woll, A. (2013). Reliability, Validity, and Measurement Invariance of the German Version of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of Pediatric Psychology 38* (1), 104-115.

Schmidt, A. (2004). *Doing peer-group.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Seiffge-Krenke, I. (2009). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie* (2. vollst. überab. Aufl., S. 118-147). Heidelberg: Springer.

Persönlichkeitsentwicklung zwischen langfristiger sportbezogener Sozialisation und der Wirkmächtigkeit einmaliger schuld- und schambesetzter Schlüsselereignisse – eine qualitative Studie zum Konflikt von Erfolgs- und Fairnessnormen im Fußball

Kathrin Wahnschaffe

Georg-August-Universität Göttingen

Einleitung

Sport im Allgemeinen und Fußball im Besonderen werden häufig positive Sozialisationswirkungen zugeschrieben, zu denen auch die Verinnerlichung von Fairnessnormen gehört. Empirische Studien zur Aneignung von Fairnessnormen im Fußball können hingegen zeigen, dass sich mit zunehmender Dauer der Vereinszugehörigkeit und steigendem sportlichen Niveau eines Wettbewerbs eher destruktive Sozialisationseffekte einstellen und sich das Handeln stärker an Leistungs- und Erfolgskriterien, als an Fairnessnormen ausrichtet (Pilz, 2005). Dennoch scheint kein anomischer Zustand eingetreten zu sein. So kann Wilke (2009) zeigen, dass sich sportliche Akteure nach wie vor auf Fairnesswerte berufen. Es scheinen demnach konfligierende Normvorstellungen (Fairnessprinzip vs. Erfolgsorientierung) zu existieren, die in sportlichen Wettbewerbssituationen ausbalanciert und von den handelnden Akteuren gegeneinander abgewogen werden müssen. Während Untersuchungen zur Aneignung von Fairnessnormen im Fußball innerhalb einer sportbezogenen Sozialisationsforschung in der Regel auf längerfristige und eher unbewusste Sozialisationsprozesse fokussieren, in denen sich der Aneignungsprozess von Werten und Normen schleichend vollzieht und von den Betreffenden in der Regel nicht hinterfragt wird, soll hier der bisher weniger beachtete Aspekt, dass auch mitunter einmalige Schlüsselereignisse sozialisierend wirken können und so ihren Teil zur Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung von Menschen beizutragen vermögen (Cachay & Thiel, 2000, S. 187), thematisiert werden. Es wird zu zeigen sein, dass ein emotional bedeutendes Schlüsselereignis den langfristigen und weitestgehend unbewussten sportbezogenen Sozialisationsprozess verändern kann.

Methode

Das hier referierte Ergebnis ist Teil eines qualitativen Forschungsprojektes, welches darauf abzielt, das individuelle sowie kollektive Fairnessverständnis aktiver Amateur- und Profifußballspieler zu rekonstruieren. Entsprechend wurden Interviews mit Spielern aus den Profiligen sowie aus dem Amateurbereich geführt. Die leitfadengestützte Interviewführung erfolgte durchgängig mit einer narrativen Gesprächstechnik. Insgesamt wurden 16 Interviews geführt, transkribiert und nach dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990/1996) ausge-

wertet. Besonders bedeutsam erscheinende Interviewpassagen wurden ergänzend sequenziell analysiert. Mit diesem hermeneutischen Forschungsansatz war es möglich, ein bestimmtes Empfindens-und Verhaltensmuster innerhalb eines größeren Zusammenhangs zu identifizieren und das Typische an diesem Muster herauszuarbeiten. Ziel der Gesamtuntersuchung ist die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie über das Fairnessverständnis aktiver Fußballspieler. Das hier referierte Ergebnis ist ein Aspekt dieses größeren Zusammenhangs.

Ergebnisse

Es zeigt sich, dass im Selbsterleben einiger befragter Fußballspieler neben den langfristig wirkenden Sozialisationserfahrungen, einzelne schuld- und schamhaft besetzte Schlüsselereignisse eine prägende Rolle spielen. In der Regel handelt es sich hierbei um fremdschädigendes Verhalten seitens der Befragten, das einschneidende Konsequenzen zur Folge hat und einen Reflexionsprozess über das eigene Verhalten sowie ein Infragestellen der bis dahin verinnerlichten leistungs- und erfolgsorientierten Normvorstellungen nach sich zieht. Die Befragten geben an, sich seit diesem Ereignis anders zu verhalten. Orientierte sich das Handeln vorher stärker an einer Erfolgsnorm, so tritt nun die Fairnessnorm deutlicher in den Vordergrund und gewinnt für die Akteure und ihr künftiges Empfinden und Verhalten an Bedeutung. Es zeigt sich demnach, dass einzelne Schlüsselereignisse das Potenzial besitzen, in Konkurrenz zu strukturellen Sozialisationsinstanzen (Fußballverein, Trainer etc.) zu stehen und für sich genommen sozialisierend zu wirken. Schuld- und Schamgefühle können hierbei als auslösendes Moment identifiziert werden. Sie können eine besonders nachhaltige Wirkung entfalten, indem durch sie der Normverstoß zu einem Schlüsselereignis avancieren kann, das immer wieder erinnert wird und sich tief in das Gefühlsleben der Betroffenen einprägt. Auf diese Weise kann es zugleich einen Wendepunkt in der (Fußballer)Biographie markieren.

Literatur

Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports. Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports der modernen Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.

Pilz, G.A. (2005). Erziehung zum Fairplay im Wettkampfsport. Ergebnisse aus Untersuchungen im wettkampforientierten Jugendfußball. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 48, 881-889.

Strauss, A. L. & Corbin J. (1990/1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Wilke, M. (2009). *Das Ende der Fairness? Ethische Werte aus dem Sport im Spiegel der Gesellschaft*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.

Zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit durch Videofallarbeit

Anne Thissen, Andreas Albert & Volker Scheid

Institut für Sport und Sportwissenschaft, Universität Kassel

Schulpraktische Studien als Theorie und Praxis integrierende Veranstaltungen stellen einen bedeutenden Bestandteil innerhalb der ersten Phase der Lehrerausbildung dar und geben den Studierenden Gelegenheit, durch Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche konkrete Erfahrungen im Unterrichten zu sammeln. Diese bieten Anlass, die „eigene Tätigkeit [zu] überdenken, ihre berufliche Sozialisation und ihre Arbeitsbedingungen [zu] hinterfragen und damit ihre Handlungskompetenz, ihr Professionswissen und ihre Problemlösekompetenz weiter[zu]entwickeln“ (Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 238). Neben eigenen Unterrichtsversuchen eignet sich der Einsatz von Videofällen fremden Unterrichts, um Lehrerhandeln für eine objektive und differenzierte Betrachtung zugänglich zu machen (Kittelberger & Freisleben, 1994). Fallarbeit hat in der Sportdidaktik eine lange Tradition und wird u.a. genutzt, um Reflexionsfähigkeit zu entwickeln (Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014).
Der Reflexionsfähigkeit wird im Zuge der Professionalisierung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Eine besondere Bedeutung in der Entwicklung dieser Fähigkeit nehmen dabei universitäre Begleitveranstaltungen der Praktika ein. Diese bieten einen geeigneten Rahmen, um selbst erlebte sowie videografierte schulische Situationen zu analysieren. Dabei ist aus pädagogischer Perspektive „der Fokus auf die Unterrichtsqualität besonders bedeutsam, da sie durch die Lehrperson bewusst beeinflusst werden kann und als leichter veränderbar gilt als Persönlichkeitsmerkmale auf Seiten der Lehrpersonen“ (Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016, S. 77).
Die Zielstellung der Studie ist es, unter Einsatz eines video- und portfoliogestützten Seminarkonzeptes, die Reflexionsfähigkeit von Sportstudierenden im Rahmen ihrer Schulpraktika nachhaltig zu fördern. In diesem Rahmen wird auch der Einfluss des Einsatzes von Videosequenzen fremder studentischer Unterrichtsversuche auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden evaluiert.
In der Umsetzung konzentrieren sich die studentischen Reflexionen, initiiert über gezielte Arbeitsaufträge, entsprechend auf das Lehrerhandeln, das unter Berücksichtigung der drei Qualitätsdimensionen guten Unterrichts (Klieme, Schümer & Knoll, 2001) in Anlehnung an die Ebenen des Prozessmodells ERTO (Krieg & Kreis, 2014) ausgewertet wird.
Die Intervention in der Versuchsgruppe besteht aus dem Einsatz ausgewählter Videofälle studentischer Unterrichtsversuche im Fach Sport, welche den Qualitätsdimensionen zugeordnet sind. Die Studierenden reflektieren zunächst zu jeder Dimension das Lehrerhandeln einer fremden Person, bevor sie drei Ereignisse aus ihrem eigenen durchgeführten Unterricht im Rahmen des Schul-

praktikums auswerten. Studierende der Kontrollgruppe führen je Qualitätsdimension zwei Selbstreflexionen zu ausgewählten Unterrichtsereignissen durch. Die Bearbeitung der Arbeitsaufträge wird über die Erstellung von ePortfolios dokumentiert. In den Tandems, in denen die Studierenden ihr Praktikum an der Schule absolvieren, geben sie sich gegenseitig schriftliches Feedback zu jeder Reflexion und haben so die Gelegenheit, ihre Auswertung des zu Grunde liegenden Unterrichtsereignisses zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren.
Die Auswertung der studentischen Arbeiten ist mittels kriteriengeleiteter qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) geplant. Hierzu wird in Anlehnung an das Prozessmodell ERTO die erreichte Reflexionstiefe als Dimension der Reflexionsqualität (Leonhard, Wüst & Helmstädter, 2011) bestimmt. Auf dieser Grundlage lässt sich zudem der Lernfortschritt unter dem Einfluss der Videofallarbeit erfassen.
Die Studie ist ein Teilprojekt des Konzeptes PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung), mit dem sich die Universität Kassel an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligt. Der Vortrag stellt exemplarisch Ergebnisse aus der ersten Hauptuntersuchung vor.

Literatur

Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65* (3), 77-82.

Kittelberger, R. & Freisleben, I. (1994). *Lernen mit Videos und Film*. Weinheim: Beltz.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht.* (S. 43-58). Bonn: BMBF.

Leonhard, T., Wüst, Y. & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010.* Zugriff am 12.01.2016 unter: http://ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS_Eval-Bericht_08-10.pdf

Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9* (1), 103-117.

Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2* (1), 21-40.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung.* (S. 237-256). Münster: Waxmann Verlag.

Kohärenz in Studienprojekten sportwissenschaftlicher Teildisziplinen?

Michael Fritschen, Torsten Kleine & Peter Wastl
Bergische Universität Wuppertal

Problemstellung

Im Zuge der Bologna-Studienreformen wurden zur Stärkung des Praxisbezuges auch in sportwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen vermehrt Studienprojekte verankert. Mit dieser Lehr- und Lernform ist unter anderem die Hoffnung auf eine effektivere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie eine höhere Selbstständigkeit der Studierenden verbunden. Was jedoch unter einem Studienprojekt zu verstehen ist und welche Bildungsziele und Kompetenzerwartungen damit verknüpft sind, dazu existieren divergierende Vorstellungen. Dieser Beitrag widmet sich dem Projektverständnis und der thematischen Gestaltung von Studienprojekten verschiedener sportwissenschaftlicher Teildisziplinen (Sportpädagogik, Sportdidaktik, Bewegungswissenschaft, Sportsoziologie, Sportmedizin, Fitness & Gesundheit) und versucht, eine mögliche Kohärenz herauszuarbeiten. Dabei steht ein pädagogisches Interesse für die Hochschulbildung von Sportlehrern im Vordergrund, da diese Problemstellung im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung („Sportfabik“) untersucht wird (vgl. Wastl & Kleine, 2016; Fritschen, Kleine & Wastl, 2017).

Theoretischer Bezugsrahmen

Projektorientiertes Lehren und Lernen ist eine an Hochschulen beliebte Lehr-/Lernform, der die Möglichkeit einer engen Verbindung von Theorie und Praxis zugeschrieben (vgl. Görts, 2009) bzw. einer Theorie handlungsorientierten Lernens zugeordnet wird (vgl. Gudjons, 2008). Während im ökonomischen Bereich ein Projekt durch das Deutsche Institut für Normung (DIN 69901) klar definiert ist (vgl. Holzbaur & Bühr, 2015), wird in der hochschuldidaktischen Forschung immer wieder betont, dass für Projekte keine allgemeingültige Definition existiert (vgl. Görts, 2009; Schneider & Mustafić, 2015). Gemeinsam ist den Projekten meist der Anspruch, Studierende durch Orientierung an der Praxis sowie Verknüpfung der verschiedenen Kompetenzbereiche auf die zukünftigen Herausforderungen des Berufs vorzubereiten (vgl. Derecik & Paus, 2013). Zwar existieren eine Reihe von dokumentierten „Best-Practise“-Beispielen (z. B. Neumann & Balz, 2017), allerdings fehlen empirische Studien zum Verständnis und zur thematischen Gestaltung von Studienprojekten in den sportwissenschaftlichen Teildisziplinen.

Methodisches Vorgehen

Um die Sichtweisen und Argumentationsstrukturen der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen auf Studienprojekte deutlich zu machen, wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Ausgehend von theoretischen Vorstellungen über projektorientiertes Lehren und Lernen (vgl. Gudjons, 2008; Görts, 2009; Holzbaur & Bühr, 2015; Schneider & Mustafić, 2015; Zapf, 2015), wurde ein Leitfaden für fokussierte Interviews entwickelt, mit dem die Dozenten der Studienprojekte befragt wurden. (vgl. Merton & Kendall, 1956; Lamnek, 2005). Die Lehrenden äußerten sich dann dazu, welche Ziele sie mit ihrem Projekt verfolgen (zu fördernde Kompetenzen der Studierenden, Verhältnis zwischen Theorie und Praxis), wie sie ihr Projekt planen und durchführen (Arbeitsaufwand, Niveau), welche Rolle sie im Projekt einnehmen (Anleitung, Beratung) und wie sie ihr Projekt auswerten (Evaluation, Benotung). Für die Durchführung der Interviews wurden Lehrende eines Instituts so ausge-

wählt, dass sowohl Studienprojekte im Bachelor- und Masterstudium vertreten als auch eine große Anzahl von Teildisziplinen der Sportwissenschaft abgedeckt waren. Nach neun fokussierten Interviews schien eine theoretische Sättigung im Hinblick auf das ausgewählte Institut erreicht zu sein. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf Basis der reduktiven, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ergänzend wurden die Veranstaltungspläne der Studienprojekte inhaltsanalytisch untersucht und mit den Aussagen der Interviews abgeglichen.

Ergebnisse und Diskussion

In einer ersten Auswertung zeigte sich, dass sportwissenschaftliche Teildisziplinen sehr unterschiedliche Vorstellungen haben, was beispielsweise unter „Praxis“ und den „Kompetenzen“, die in den jeweiligen Studienprojekten gefördert werden sollen, zu verstehen ist. Es finden sich ausgehend von den unterschiedlichen Berufsperspektiven (z. B. Fitnessstudio, Schule, Forschung, Prävention und Rehabilitation) – besonders im polyvalenten Bachelor – verschiedene Bezugspunkte für Projekte. Je nach disziplinärer Verortung des Studienprojekts, ist das Augenmerk eher auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Kompetenzen gerichtet. Aber auch hinsichtlich theoretisch formulierter Aspekte für erfolgreiche Projekte (vgl. z. B. Gudjons, 2008) lassen sich erhebliche Unterschiede z. B. hinsichtlich Projektplanung, Selbsttätigkeit der Studierenden oder Handlungsprodukten feststellen, die im Beitrag aufgezeigt werden. Nach Analyse der Differenzen zwischen den Studienprojekten wird auf Basis der Interviews diskutiert, wie verschiedene Kompetenzen in der sportwissenschaftlichen Lehre miteinander vernetzt werden können. Ohne die disziplinspezifischen Themen und Herangehensweisen zu negieren, wird analysiert, inwiefern sich die Sichtweisen der jeweiligen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zur Stärkung der Kohärenz in der Lehrerbildung miteinander vereinen lassen (z. B. durch gemeinsame Leitlinien für Studienprojekte).

Literatur

Derecik, A. & Paus, E. (2013). Kompetenz- und Lernzielorientierung in Projektseminaren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 134-150.

Fritschen, M., Kleine, T. & Wastl, P. (2017). Studienprojekte im Sportstudium. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute - Ideen und Innovationen*. (in Druck)

Görts, W. (2009). *Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holzbaur, U. & Bühr, M. (2015). *Projektmanagement für Lehrende. Erfolgreicher Einsatz von Projekten in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4.Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Merton, R. K. & Kendall, P. (1956). *The focused interview*. Glencoe: Free Press.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Wastl. P. & Kleine, T. (2016). KOLBI – Kohärenz in der Lehrerbildung. Projektbasiertes Studieren mit der „Sportfabrik“. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 231). Hamburg: Czwalina.

Zapf, A. (2015). *Progressive Projektarbeit. Evaluation eines Modells zur Durchführung von selbstgesteuerter Projektarbei*t. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsatz von iPads™ zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz

Sandra Korban, Michaela Brams & Stefan Künzell

Universität Augsburg

Einleitung

Im Sportunterricht in der Schule wird üblicherweise Feedback in verbaler Form gegeben, weil die wichtigsten Informationen auf diesem Weg direkt übermittelt werden können und es keiner technischen Hilfsmittel bedarf (Edwards, 2011). Eine wichtige Voraussetzung um adäquates Feedback zu geben, ist die diagnostische Kompetenz der Lehrperson. Darunter wird in der hier vorgestellten Studie die Fähigkeit verstanden, Fehler oder unfunktionelle Teile der Bewegungsausführung zu erkennen, zu verbalisieren und geeignete Korrekturen zu formulieren.
Da es einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Eigenrealisation einer turnerischen Bewegung und der Fähigkeit Fehler zu erkennen zu geben scheint, sollte in der praktischen Ausbildung der Studierenden auch eine qualitativ möglichst hochwertige Bewegungsausführung angestrebt werden. Denn um den Athleten, Schülern oder Lernenden ein zusätzliches Feedback von außerhalb geben zu können, ist es vorteilhaft, wenn die Fehler der Bewegungsausführung möglichst akkurat bestimmt werden können (Jeraj, Hennig, & Heinen, 2015).
Frühere Studien lassen einen bidirektionalen Zusammenhang zwischen Handlung und Wahrnehmung vermuten (Casile & Giese, 2006; Pizzera, 2012). Die Lehrperson nutzt bei der visuellen Analyse von Bewegungen ihre eigenen motorischen Vorerfahrungen. Es konnte gezeigt werden, dass die Fehlererkennungsrate signifikant besser ist, bei Personen, die die zu beurteilende Bewegung qualitativ hochwertig ausführen können.
Ziel ist es für Lehrpersonen diese diagnostische Kompetenz zu erwerben und so zu optimieren, dass sie dem Lernenden, direkt nach einer Bewegungsausführung in Echtzeit, ein optimales Feedback mit passender Korrektur anbieten können. Zur Ausbildung ist es dafür hilfreich videogestützt vorzugehen, die Analyse zu vereinfachen und Zeitlupen, Standbilder und ähnliche Funktionen zu nutzen. Dies lässt sich durch die technischen Fortschritte im Bereich der iPads™ und kostengünstiger Applikationen mit geringem Aufwand realisieren.

Methode

Die Untersuchung wurde in sechs universitären Turnen 2 Lehrveranstaltungen durchgeführt. Es nahmen *N* = 66 Versuchspersonen an der Untersuchung teil – 33 weibliche und 33 männliche Sportstudierende aller Lehrämter im vierten Fachsemester und höher. Sie wurden nach Geschlecht getrennt unterrichtet.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Das Projekt »Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität« wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Die Studierenden sollten einerseits ihre motorischen Fähigkeiten beim Handstützüberschlag vorwärts durch die simultane Präsentation von Soll- und Istwert (Treatmentgruppe) oder nur des Istwerts der Bewegung (Kontrollgruppe) verbessern. Zusätzlich hatten die Studierenden die Aufgabe ihre eigene Bewegung mit diesem Instrumentarium zu analysieren, um damit eine Verbesserung ihrer diagnostischen Kompetenz zu erreichen. Nach festgelegten Regeln sahen sie die Video-Präsentation mehrfach in normaler Geschwindigkeit und in Zeitlupentempo an und sollten dazu eine Sprachnachricht im Umfang von maximal einer Minute, mit Angabe des Hauptfehlers und einer passenden Bewegungskorrektur aufsprechen. Dies wurde trainingsbegleitend über 4 Wochen durchgeführt.

Ergebnisse

Die mündliche Befragung der Studierenden zeigt ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der Verwendung der iPads™. Der Einsatz wurde von allen Kursteilnehmern als hilfreich und motivierend beschrieben. Ihre Einschätzung bezüglich der Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenz war sehr unterschiedlich. Die meisten waren sich sicher, dass sie den Hauptfehler bei ihrem Handstützüberschlag im Verlauf der Zeit immer sicherer erkennen konnten. Einige Teilnehmer der Kontrollgruppe, die nur den Istwert sahen, hatten Schwierigkeiten geeignete Korrekturen zu formulieren. Für die Auswertung der verbalen Kommentare wurden die Kriterien Hauptfehler erkennen, beschreiben und korrigieren ausgewählt und mit Punkten von 0-3 bewertet. Detaillierte Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Diskussion

Ziel der beschriebenen Untersuchung ist es bei Sportstudierenden eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenz über den Untersuchungszeitraum hinweg zu zeigen. Hierbei handelt es sich um einen wichtigen Baustein der Lehrkompetenz, der im schulischen Kontext auf unterschiedlichste Bewegungen übertragbar sein sollte. Dieser Transfer ist gleichwohl sehr komplex. Die Daten werden in einem nächsten Schritt noch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der verbesserten Eigenrealisation der Bewegung und der diagnostischen Kompetenz ausgewertet.

Literatur

Casile, A., & Giese, M. A. (2006). Nonvisual Motor Training Influences Biological Motion Perception. *Current Biology, 16*, 69–74.

Edwards, W. H. (2011). *An introduction to motor learning and motor control.* Belmont (CA): Wadsworth.

Jeraj, D., Hennig, L., & Heinen, T. (2015). The Error Correction Process – A Heuristic Concept. In T. Heinen (Hrsg.) *Advances in Visual Perception Research (S. 193–202)*. New York: Nova Science Publishers.

Pizzera, A. (2012). Gymnastic Judges Benefit From Their Own Motor Experience as Gymnasts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *83*(4), 603–607.

Forum: Sportlehrer(innen)ausbildung und Inklusion – Wie kann inklusive Lehrer(innen)bildung gelingen?

Sascha Gräfe & Karina Schiedek

Justus-Liebig-Universität Gießen, Leibniz Universität Hannover

Problemstellung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 hat sich Deutschland auf den offiziellen Weg zu einer inklusiven Gesellschaft gemacht. Diese macht nicht zuletzt auch einen barrierefreien Zugang zu Bildung aus. Nach und nach werden nun also in den Bundesländern Strukturen entwickelt, die diesen Vorgaben nachkommen. Schulische Inklusion ist bzw. wird bald bildungspolitisch herbeigeführte Realität.
Die Universitäten gehen in der (Sport-)Lehramtsausbildung recht individuelle Wege, um diesem Umstand zu entsprechen. Die (Neu-)Gestaltung von Lehre in Theorie und Praxis sowie die Suche nach fächerübergreifenden Gemeinsamkeiten einer inklusiven Pädagogik stehen dabei im Mittelpunkt. Aufgrund der recht jungen Historie dieser Bemühungen scheint es bisher wenig Austausch über so entwickelte Lehr-Lernkonzepte in diesem Bereich zu geben.

Vorgehen

Ausgehend vom Positionspapier *Inklusion und Sportwissenschaft* der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, in dem Inklusion *„als eine wichtige Querschnittaufgabe für alle sportwissenschaftlichen Fachdisziplinen erachtet*“ wird, wagt dieser Beitrag den Versuch, einen Überblick über die verschiedenen Aufgaben, denen sich die universitäre Lehrerbildung stellen muss und zum Teil schon gestellt hat, zu geben (dvs 2015). Ausgangspunkt für die Diskussion im Forum sind Ergebnisse zweier Studien, die aus unterschiedlichen Perspektiven heraus die Einstellung von Lehramtsstudierenden im Fach Sport untersucht haben bzw. noch untersuchen. Odipo (Köln) kontrastiert in ihrem Beitrag die Einstellung von Lehramtsstudierenden im Fach Sport mit deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Lautenbach, Antoniewicz & Grimminger-Seidensticker (Dortmund/Potsdam) stellen in ihrem Beitrag explizite und implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport gegenüber. Beide Beiträge fokussieren Aufgabenbereiche, die die universitäre Lehrerbildung diskutieren muss, wenn sie das Thema Inklusion dauerhaft curricular verankern will.

Die Diskussion im Forum orientiert sich an den Ergebnissen der beiden oben genannten Studien und einer informellen, niedrigschwelligen Befragung von Kolleginnen und Kollegen aus lehrerbildenden sportwissenschaftlichen Instituten. Sie gliedert sich in die beiden Bereiche *sportwissenschaftliches Studium* (Eignungsprüfung, Barrierefreiheit, Studienordnungen) und *sportwissenschaftliche Lehre (Hoch-*

schuldidaktik, Seminarstrukturen, Projekte) des Positionspapiers der dvs (vgl. dvs 2015). Zur Orientierung werden den Teilnehmenden konzeptuelle Beispiele verschiedener Standorte vorgestellt. Dabei soll herausgearbeitet werden, an welchen Stellen additive Angebote aus personaler und inhaltlicher Sicht Sinn ergeben (vgl. Arndt et al., 2017) und wie komplementäre Ansätze (z.B. ein lehramtsübergreifendes Fachpraktikum, vgl. Reuschel und Schiedek, 2016) verfolgt werden könnten.

Ausblick

Zentrales Ziel des Diskussionsforums ist ein offener Austausch über Lehr-Lernformate, um einen Überblick über die mit Sicherhalt mannigfaltigen Auseinandersetzungen mit der Thematik innerhalb der Ausbildung von Sportlehrkräften zu erhalten.

Literatur

Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. & Werning, R. (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? *journal für lehrerInnenbildung 17* (1), 26-30.

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2015). Inklusion und Sportwissenschaft. Zugriff am 28.02.2017 unter www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf

Reuschel, K. & Schiedek, S. (2016). Inklusive Bausteine in der Sportlehrerausbildung der Leibniz Universität Hannover. Unveröffentlichtes Manuskript.

Beitrag im Forum: Sportlehrer(innen)ausbildung und Inklusion – Wie kann inklusive Lehrer(innen)bildung gelingen?

Bereit für einen inklusiven Schulsport? Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport zu inklusivem Schulsport

Teresa Odipo & Thomas Abel
Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft

Einleitung

Durch die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 erfährt das Bildungssystem derzeit einen neuen Wandel. Inklusion und Teilhabe, verstanden als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, gewinnen auch im Schulsport zunehmende Bedeutung. Inwiefern sehen sich jedoch angehende Lehrkräfte im Fach Sport adäquat vorbereitet? Welche Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich bei ihnen abbilden? Herausfordernde Umstellungen sind im Sportunterricht zu erwarten (Ruin et al., 2016, S. 175), auf die es im universitären Kontext frühzeitig vorzubereiten gilt. Insbesondere da am Körper seit jeher Diversität auf besondere Weise erfahrbar wurde (ebd., S. 174), kommt der Gestaltung eines inklusiv gestalteten Schulsports eine wichtige Rolle zu, für dessen Gelingen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden von besonderer Relevanz sind. Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis, werden die Förderschwerpunkte nachfolgend besonders in den Blick genommen.

Methode

In Form einer quantitativen Längsschnitterhebung erfolgte die Datenerhebung an der Deutschen Sporthochschule Köln im Wintersemester 2016/17 zu zwei Messzeitpunkten. Sowohl in der ersten, als auch in der letzten Kurseinheit des Lehramtskurses „Teilhabe und Schulsport“ wurden insgesamt 90 Studierende per Paper-Pencil Fragebogenstudie befragt (MZPI: n=116, MZP II: n=90). Die validierten Instrumente SACIE-R-Scale (Forlin et al., 2011), TEIP-Scale (Park et al., 2016) und HainSL (Meier et al., 2017) sowie ein projektintern entwickelter Fragebogen (Forschungsprojekt Schulsport2020) kamen bei der Datenerhebung zum Einsatz.

Ergebnisse

Anhand der gewonnenen Daten kann veranschaulicht werden, dass die Lehramtsstudentinnen und -studenten im Fach Sport bereits beim ersten

Erhebungszeitpunkt generell positive Einstellungen hinsichtlich eines inklusiven Schulsports aufweisen. Beim zweiten Messzeitpunkt lassen sich weitere positive Einstellungstendenzen erkennen, die jedoch je nach Förderbedarf unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fallen im Hinblick auf die eigene praktische Umsetzung innerhalb eines inklusiven Schulsports zunächst wesentlich neutraler bis negativ aus. Dies wird besonders deutlich bei Items, die sich auf die Förderschwerpunkte Sehen und Hören sowie den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beziehen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich jedoch auch hier eine positive Tendenz erkennen.

Diskussion

Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen stellt sich die Frage, inwiefern eine Verbesserung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden tatsächlich wünschenswert ist oder ob vielmehr eine Verunsicherung der Studierenden zu problembewusstem Handeln und einer eher kritischen Auseinandersetzung im Themenfeld des inklusiven Schulsports führen könnte. Da im Studium weniger Überzeugungen generiert werden sollten, sondern vielmehr Problembewusstsein entwickelt werden sollte, wäre ein möglicher Ansatz, die hier vorliegenden Ergebnisse in die Entwicklung von reflexionsgeleiteten Lehr/-Lerntools einfließen zu lassen.

Literatur

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.

Forlin, C. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 2011, Vol. 21, No. 3, pp. 50-65.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016, Nr. 1, 86-102.

Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von *Ha*ltungen zu *in*klusivem *S*portunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, Berlin: Springer.

Park, M., Dimitrov, D., Das, A., Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structur*. Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, No. 1, 2016, pp. 2-12.

Ruin, R., Meier, S., Leineweber, H. (2016). *Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusiven) Sportunterrichts*. In: Ruin, S., Meir, S., Leineweber, H., Klein, D., Buhren, C. (Hrsg.) (2016). Inklusion im Schulsport: Anregungen und Reflexionen. Weinheim: Beltz.

Beitrag im Forum: Sportlehrer(innen)ausbildung und Inklusion – Wie kann inklusive Lehrer(innen)bildung gelingen?

Implizite und Explizite Einstellung zu einem inklusiven Schulsystem bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport

Franziska Lautenbach[1], Franziska Antoniewicz[2] & Elke Grimminger-Seidensticker[1]

[1]Technische Universität Dortmund, [2]Universität Potsdam

Problemstellung

Die Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion steht in einem direkten Zusammenhang mit erfolgreichem inklusiven Sportunterricht (Combs, Elliott, & Whipple, 2010). Übersichtsstudien zeigen, dass die Einstellung von Lehramtsstudierenden tendenziell positiv ist (siehe Überblicksartikel von Qi & Ha, 2012). Bislang wurde die Einstellung zu Inklusion mit Hilfe von Fragebögen untersucht. Allerdings ist das Beantworten von Fragebögen besonders anfällig für Störfaktoren, wie z.B. soziale Erwünschtheit (Kessels, Erbring, & Heierman, 2014). Zwei-Prozessmodelle (z.B. Gawronski & Bodenhausen, 2006) unterscheiden neben der zugänglichen expliziten Einstellung auch implizite Einstellung. Die implizite Einstellung ist handlungsleitend und liefert folglich einen eigenständigen Beitrag zur Verhaltenserklärung (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Aus diesen Gründen ist das Ziel dieser Studie implizite Einstellung zu Inklusion von Lehramtsstudierenden des Faches Sport zu untersuchen und erstmalig mit expliziter Einstellung zu verbinden.

Methodik

Siebzig Lehramtsstudierende des Faches Sport (37 Frauen; M_{Alter} = 21.04; *SD* = 2.31; M_{Semester} = 2.01; *SD* = 1.92) nahmen an der Studie teil. Zur Messung der expliziten Einstellung wurde der Fragebogen EZIS (Einstellung zum Inklusivem Schulsystem; Lüke & Grosche, 2016) verwendet. Auf einer Likert-Skala von 0 (*stimme nicht zu*) bis 4 (*stimme zu*) wurden Probanden gebeten Fragen bzgl. der „affektiven“ (α = .858), „kognitiven“ (α = .870) und „behavioralen“ (α = .832) Einstellungskomponente zu beantworten. Zur Messung der impliziten Einstellung zu Inklusion wurde ein Single-Target Impliziter Assoziationstest verwendet (ST-IAT; Bluemke & Friese, 2008). Dieser misst die relative Assoziationsstärke von Zielkonzepten (Inklusion) zu Attributen (positiv/negativ) auf Grundlage von Reaktionszeiten. Stimuli (z.B. Wörter wie Heterogenität oder Vielfalt) müssen in kompatiblen (Inklusion/positiv vs. negativ) und inkompatiblen Blöcken (positiv vs. Inklusion/negativ) sortiert werden. Im Test wird davon ausgegangen, dass es Probanden leichter fällt, d.h. schneller und fehlerfreier gelingt, Stimuli zu sortieren,

wenn die Struktur der Sortieraufgabe (z.B. Paarung Inklusion und positiv) den im Gedächtnis gespeicherten Assoziationen entspricht.

Ergebnisse

Da die Daten nicht normalverteilt waren, wurden ausschließlich nicht parametrische Testverfahren verwendet. Der *D*-Wert als Maßstab für die implizite Einstellung lag im Mittel bei 0.135 (*SD* = 0.33) und kann als leicht positiv gewertet werden. Spearman Korrelationen zeigen sowohl eine negative Korrelation zwischen affektiv expliziter Einstellung (*M* = 2.21, *SD* = 0.94) und impliziter Einstellung (*r* = - .266, *p* = .026), als auch zwischen kognitiv expliziter (*M* = 1.72; *SD* = 0.79) und impliziter Einstellung (*r* = - .332, *p* = .005). Die Korrelation zwischen behavioral expliziter (*M* = 1.90; *SD* = 0.93) und impliziter Einstellung ist nicht signifikant (*r* = - .200, *p* = .096).

Diskussion & Ausblick

Unsere Daten geben einen ersten Anhaltspunkt, dass implizite und explizite Einstellungen zu einem inklusiven Schulsystem bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport negativ korrelieren. Innerhalb von Zwei-Prozessmodellen werden negative Korrelationen zwischen impliziter und expliziter Einstellung wie folgt erklärt: Eine negative affektive Reaktion steht einer hohen Antidiskriminierungsausprägung („Negative Bewertungen von benachteiligten Gruppen sind falsch.“) sowie einer starken Wahrnehmung der Diskriminierung dieser Gruppe („Inklusive SchülerInnen sind eine benachteiligte Gruppe.“) entgegen. Die daraus entstehende kognitive Dissonanz (Gawronski & Bodenhausen, 2006) bei angehenden Lehrkräften könnte durch Interventionsseminaren an der Universität reduziert werden (in Anlehnung an Festinger, 1957). Trotz dieser negativen Korrelation scheint jedoch die behaviorale Einstellungskomponente der angehenden Lehrkräfte davon nicht beeinflusst zu sein.

Literatur

Bluemke, M., & Friese, M. (2008). Reliability and validity of the Single-Target IAT (ST-IAT): Assessing automatic affect towards multiple attitude objects. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 977–997.

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education, 25*(1), 114–125.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row Peterson.

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, *132*(5), 692.

Kessels, U., Erbring, S., & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *61*(3), 189-202.

Lüke, T. & Grosche, M. (2016). Einstellungen zum Inklusiven Schulsystem (EZIS). Lizenziert unter CC-BY-SA.

The missing link: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der internationalen Diskurse um APA und APE

Martin Giese (1) & Sebastian Ruin (2)

1: Deutsche Blindenstudienanstalt Marburg, 2: Deutsche Sporthochschule Köln

In Folge völkerrechtlicher und bildungspolitischer Verpflichtungen, die sich aus der Ratifizierung der *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) ergeben, ist das deutsche Schulsystem – und damit auch der Sportunterricht – aufgefordert, einer inklusiven Philosophie zu folgen, um die sonderpädagogische und die allgemein-pädagogische Förderung stärker als bisher zusammenzuführen (Block, 2016; Block, Giese, Ruin, 2017; Lipsky & Gartner, 1987).

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Setzung und den damit verbundenen, umfangreichen schulstrukturellen Konsequenzen soll in dem Forum diskutiert werden, wie eine – bisher nur ansatzweise erkennbare – stärkere Vernetzung der nationalen Diskurse zum inklusiven Sportunterricht mit den internationalen Wissensbeständen um *Adapted physical education* (APE) und *Adapted physical activity* (APA) im Kontext des inklusiven Sportunterrichts dazu beitragen kann, offene Fragen im nationalen Diskurs zu beantworten. Da diese Diskurse im Hinblick auf die Differenzlinie Behinderung international seit Jahrzehnten mit großem Verve im Kontext von APE und APA geführt werden (Doll-Tepper, 2015a, 2015b; Giese, Kiuppis, Baumert, 2016), ohne dass diese Debatten in ihrer Vielfältigkeit einen breiten Eingang in die deutschsprachigen Diskussionen finden konnten, verspricht der internationale Anschluss ggf. relevanten Erkenntnisgewinn. Zielperspektive ist, die Übertragbarkeit internationaler Wissensbestände kritisch auszuloten und ggf. für die nationalen Diskurse und weitere Forschung nutzbar zu machen.

Um konstruktive und fachlich relevante Impulse zu dieser komplexen Debatte in die Diskussion einbringen zu können, sollen im Forum aktuell diskutierte Fragestellungen im Kontext von APA und APE in kurzen Statements referiert und diskutiert werden. Grundlage dieser Statements ist ein internationales Kooperationsprojekt, in dem in ausgewählten Themenbereichen je führende internationale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammen mit nationalen Expertinnen und Experten in einem gemeinsamen Überblicksbeitrag die jeweiligen (inter-)nationalen Forschungsstände ausloten, um Wissensbestände abzugleichen und weitere Forschungsbedarfe zu beschreiben.

In enger Zusammenarbeit mit der *International Federation of Adapted Acitifity* (IFAPA) werden Statements zu folgenden Themenbereichen formuliert und zur Diskussion gestellt:

- Inklusiver Sportunterricht im (inter-)nationalen Diskurs – eine Standortbestimmung
- (Intern-)nationale Forschung zur Einstellungsforschung von Sportlehrkräften
- Teacher training in APE – Einstellungen und Haltungen verändern?
- (Inter-)nationale Forschung zum inklusiven Sportunterricht im Förderschwerpunkt Sehen

Literatur

Block, M. E. (2016). An inclusive approach to adapted physical education. Baltimore: Paul H. Brookes.

Block, M. E.; Giese, M. & Ruin, S. (2017). Inklusiver Sportunterricht im (inter-)nationalen Diskurs – eine Standortbestimmung. Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (3), i. Dr.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1987). Beyond separate education: Quality education for all. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Doll-Tepper, G. (2015a). Adapted Physical Activity – Internationale Entwicklungen. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), Handbuch Behinderung und Sport (S. 25-34). Schorndorf: Hofmann.

Doll-Tepper, G. (2015b). Historische Entwicklung des Behindertensports. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), Handbuch Behinderung und Sport (S. 16-24). Schorndorf: Hofmann.

Giese, M.; Kiuppis, F.; Baumert, K. (2016). Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse. Zeitschrift für Inklusion. Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380. Zugriff: 28 feb. 2017.

Wie gestaltet sich die Beziehung der Sportpädagogik zur Sportsoziologie in der Integrationsforschung im Sport? – Darstellung divergierender Perspektiven

Güneş Turan

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft

Ziel dieses Beitrags ist, die in der Sportwissenschaft verwendeten theoretischen Ansätze und Schwerpunkte bei Untersuchungen in den Feldern von *Sport und Integration* darzustellen und die Forschungsrichtung aufzuzeigen. Dabei geht es nicht um eine lückenlose Darstellung des Forschungsstands, sondern um die Frage, wie innerhalb der Sportwissenschaft das Thema *Sport und Integration* bislang wissenschaftlich behandelt und untersucht wird.
Hierzu wird der Bereich der Integrationsforschung zunächst überblicksartig strukturiert, wobei verschiedene Etappen der Entwicklung dieser Forschungsrichtung seit den neunziger Jahren mit ihren entsprechenden Schwerpunkten behandelt werden. Der Zugang zum Forschungsfeld *Sport und Integration* erfolgt auf der Grundlage von Recherchen in den einschlägigen Forschungsdatenbanken. Ausgewählt wurden: GESIS, SPOLIT, SPOWIS, elektronische Zeitschriftenbibliotheken, OPAC der Universitätsbibliothek Augsburg, TIB der Leibniz Universität Hannover, Zentralbibliothek der Deutschen Sporthochschule Köln, diverse Internetsuchmaschinen, Homepages und Verweise der Sportinstitute und Sportorganisationen in Deutschland. Gesammelt und gesichtet wurden Monografien, Sammelwerke, Zeitschriftenaufsätze, Online-Artikel, Presseartikel, Broschüren, Flyer, Vorträge, Aufsätze, Dissertationsschriften, Diplom- und Zulassungsarbeiten sowie Forschungsberichte. Ebenso sind Veranstaltungen und Tagungen hauptsächlich der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, zudem der Universitäten Augsburg und Hannover besucht worden, um den Sport- und Integrationsdiskurs mit zu verfolgen.
Tendenziell ist zu beobachten, dass deutschsprachige sportwissenschaftliche Arbeiten ihr Hauptaugenmerk auf In- und Exklusionsmechanismen im organisierten Sport oder auf den Umgang mit Fremdheit im Schulsport legen (Tschirren et al., 2013). Besonders auffällig ist, dass im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen die Bereiche Integration und Migration verschmolzen wurden. Daher werden auch nur die theoretischen Ansätze aufgegriffen, die sich mit Fragen von *Sport und Migration* beschäftigen (u. a. Braun & Nobis, 2012; Burrmann et al., 2015; Gieß-Stüber, 2003; Kleindienst-Cachay et al., 2012). Anhand dieser Darstellung wird aufgezeigt, dass trotz vielfältiger theoretischer Zugänge wie bspw. aus der sozialen Ungleichheitsforschung oder Migrationsforschung es nicht gelungen ist, eine in der Sportwissenschaft disziplinübergreifende Theorie der Integration zu entwickeln.
Abschließend soll die Vielfalt der sportpädagogischen und sportsoziologischen Positionen im Bereich der Integrationsforschung zusammengeführt und zur Diskussi-

on gestellt werden, ob sie sich deutlich voneinander unterscheiden oder möglicherweise ergänzen.
Insgesamt wird im Rahmen des Beitrags angestrebt, den Stellenwert der Integrationsforschung innerhalb der Sportwissenschaft zu verorten und die Forschungsperspektiven enger zu verzahnen.

Literatur

Braun, S. & Nobis, T. (2012). *Migration, Integration und Sport: Zivilgesellschaft vor Ort.* Wiesbaden: Springer VS.

Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (2015). *Jugend, Migration und Sport*. Wiesbaden: Springer VS.

Gieß-Stüber, P. (2003). Fremde und Fremdes erleben. *Sportpädagogik, 27* (6), 4–8.

Kleindienst-Cachay, C. et al. (2012). *Inklusion und Integration: Eine empirische Studie von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport.* Schorndorf: Hofmann.

Tschirren, K., Günter, S. & Weigelt-Schlesinger, Y. (2013). Körper im Kulturkonflikt. Zur Vermittlung und Aushandlung von Normen und Werten in Schwimmkursen für Frauen mit Migrationshintergrund. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien, 19* (1), 31–48.

Postdoc-Qualifikation in der Sportpädagogik und Sportdidaktik. Ein disziplinspezifischer Vorschlag nicht ohne Bedeutung für andere Teildisziplinen der Sportwissenschaft

Erin Gerlach

Universität Potsdam

Die bei dieser Tagung neu eingeführte Beitragskategorie „Diskursimpuls“ soll dazu genutzt werden, einen Impuls zu einem Thema zu leisten, der m. E. ganz zentral für die Frage der Postdoc-Qualifikation und der Berufbarkeit von KandidatInnen in der Sportpädagogik und Sportdidaktik (in der Folge nur noch Sportpädagogik) ist. Ziel des Impulses ist es, die Entwicklung eines Kriterienkatalogs für ein habilitationsäquivalentes Publikationsportfolio in der Sportpädagogik vorzustellen und kritisch-konstruktiv zu diskutieren. Anlass sind einerseits mehr oder minder systematische Erfahrungen als Gutachter für Professuren und als externes Mitglied von Berufungskommissionen und als Mitglied in Berufungskommissionen an der eigenen Universität in den Bildungswissenschaften. Viele dieser Erfahrungen sind nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten und könnten u. U. als Legitimationskrise der Sportpädagogik gedeutet werden. Drei dieser Erfahrungen dienen als Ausgangspunkte, die speziell vor dem Hintergrund des Themas der Tagung eine besondere Relevanz erhalten:

(1) *Stellung und Bedeutung von Sportpädagogik innerhalb der Sportwissenschaft:* An verschiedenen Standorten im deutschsprachigen Raum werden genuin sportpädagogische Professuren entweder ganz gestrichen und mit Personen aus dem akademischen Mittelbau besetzt oder aber als Bindestrich-Professuren ausgeschrieben (z.B. mit Sportpsychologie oder Sportsoziologie). Auch die im Zuge des Bedeutungsgewinns der empirischen Bildungsforschung neu eingerichteten Didaktikprofessuren und Professuren für empirische Bildungsforschung können diese Abnahme m. E. nicht kompensieren. Offenbar ist die Bedeutung von sportpädagogischen Professuren und womöglich auch der sportpädagogischer Forschung innerhalb der Sportwissenschaft insgesamt gesunken. Dabei wird die Sonderrolle der Sportpädagogik im Vergleich zu anderen Teildisziplinen als „Beraters der Praxis“ (neben der Rolle als Kritiker und als Innovierer; ähnlich Scherler, 2006) offenbar nicht deutlich.

(2) *Fachfremde Besetzungen von Sportpädagogik-Professuren:* In Berufungskommissionen werden zunehmend KandidatInnen als passfähig diskutiert, die aus anderen Teildisziplinen kommen und lediglich auf den Schulsport bezogene Forschung betreiben. Unterschiede zwischen Schulsportforschung und sportpädagogischer Forschung werden nicht sportpädagogischen Personen in Berufungskommissionen nicht deutlich. Zudem fallen die Publikationsleistungen von Personen mit Schulerfahrung in der Regel geringer aus, da

für die schulische Praxis etwa der Umfang einer Qualifikationsphase einzurechnen ist.

(3) *Publikationskulturen in der Sportwissenschaft:*
In den letzten 15 Jahren hat sich eine rasante Änderung der Publikationskultur in vielen Wissenschaftsbereichen vollzogen. Schlagwörter dieser Entwicklung sind „Peer Review", „Internationalität" und „Impact Factor". In vielen Ausschreibungstexten für Professuren werden diese Kriterien zumeist sogar explizit genannt. Auch wenn diese Entwicklung vor allem für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen und auch für deren Tochterwissenschaften in der Sportwissenschaft geringere Bedeutung besitzen, werden sie zuweilen missionarisch und übergriffig, zumindest aber weitestgehend unreflektiert an die Sportpädagogik herangetragen. Mit der Gründung der „Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung" hat man zwar dieser Entwicklung zumindest teilweise Rechnung getragen. Je nach Gegenstand und Rolle der Sportpädagogik kann (und darf) man jedoch diesen von außen herangetragenen Anforderungen gar nicht gerecht werden, wenn man das Gegenstandsfeld der Disziplin nicht bewusst verlassen möchte.

Aus diesen Entwicklungen heraus will der Diskursimpuls einen kritisch-konstruktiven Beitrag leisten, wie man mit Blick auf Qualifikationsvorhaben in der Postdoc-Phase manchen der geschilderten Entwicklungen zwar strategisch nachkommen kann, anderen Entwicklungen allerdings vor dem Hintergrund der disziplinspezifischen Charakteristika deutlich entgegentreten und Alternativen bieten muss. Während sich Kriterien in anderen Teildisziplinen nach dem im Punkt 3 genannten Schlagwörtern orientieren, sind sportpädagogische Publikationen in Teilen anders zu bewerten. Neben der Form der Publikationen (Peer Review, Monographie, eingeladene Sammelbandartikel, Lehrbuchartikel, wissenschaftsvermittelnde und Praxisbeiträge) stellt auch die Community (national, international), die Autorengruppen (Alleinautorenschaft, mit eigener Arbeitsgruppe, mit Partner aus anderen (Teil-)Disziplinen, externe Partner) und die eigene Funktion (Erstautor, Partner, Mitautor in Betreuungsfunktion usw.) eine wichtige Rolle. Die Aussagen dieses Beitrags müssen als Positionsbeitrag notwendigerweise normativ und zuweilen auch subjektiv gefärbt sein, sie werden aber auch durch Daten unterfüttert, um die Argumentation zu untermauern. zunächst sollen diese Kriterien zur Diskussion gestellt und ggf. wissenschaftstheoretisch untermauert werden. Das Ergebnis könnte ein Positionspapier der Sektion werden, in dem die Kriterien für Außenstehende transparent gemacht und für Berufungskommissionen genutzt werden.

Literatur

Gerlach, E. (in Vorb.). Postdoc-Qualifikation in der Sportpädagogik und Sportdidaktik. Ein disziplinspezifischer Vorschlag nicht ohne Bedeutung für andere Teildisziplinen der Sportwissenschaft. *Ze-Phir – Informationen für den sportwissenschaftlichen Nachwuchs.*

Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2) Sportdidaktik. *sportunterricht, 55* (10), 291-297.

Von der Erforschung des Jugendsports zur Realisierung sozialpädagogischer Angebote

Tim Bindel, Bergische Universität Wuppertal

Die Sportpädagogik beteiligt sich traditionell an der Erforschung des jugendlichen Sporttreibens; zumindest ist ihr Interesse daran groß. Grund dafür ist das Anliegen, die Praxis des Sports in formalen und non-formalen Settings so zu gestalten, dass sie an die Lebenswelt junger Menschen anknüpft, „ergänzen und erweitern [kann], was Kinder und Jugendliche schon mitbringen“ (Balz, 2009, S. 30), ihnen Souveränität bei der Sportausübung zugesteht (Neumann, 2010) und Jugendliche zu Mitgestaltern von Sportkultur macht (vgl. Bindel, 2015). Aber wie macht man Sport zum Sport der anderen? Dazu muss man zunächst wissen, was Sport für junge Menschen bedeutet. Was mit Blick auf die Eingangszitate für die Gestaltung von Schulsport relevant ist, gilt für den Kontext der außerschulischen, offenen Sozialarbeit umso mehr, weil die Teilnahme an den Angeboten nicht verpflichtend ist. Das Angebot entscheidet darüber, ob junge Menschen überhaupt partizipieren.

Projekte der offenen Jugendsozialarbeit eignen sich gut dazu, einen direkten Bezug von Befunden empirischer Jugendsportforschung zur Praxis eines intergenerationalen Jugendsports herzustellen, weil Formen der Festschreibung und Verbindlichkeit, anders als im Schulsport, zunächst nicht notwendig sind. Das Wuppertaler Projekt GOBOX (vgl. Bindel, Herlitz & Hüpper, 2015) dient als „didaktisch-methodisches Labor“, in dem überprüft wird, wie Sport für Jugendliche attraktiv wird und wie dauerhafte Bindungen möglich sind. Damit werden Zugang und Teilhabe zu Parametern des sportpädagogischen Interesses. Ideengeber für die Realisierung von GOBOX sind vor allem die Befunde der Jugendsportstudien, die Bindel (2015) vorstellen konnte.

Methode

Im Beitrag werden zunächst die zentralen Befunde von Bindel (ebd.) vorgestellt, die mittels quantitativer Reanalyse (Deutscher Sportbund, 2006 und Daten der Forschungsstelle Kommunale Sportentwicklung/Wuppertal), qualitativem Längsschnitt (n=16) und Mikroethnographie (3 Begleitungen über ca. 2 Jahre) gewonnen wurden. Die Betonung liegt dabei bei auf Geschlechterdifferenzen, der besonderen Rolle der Beziehung zu den im Sport relevanten Erwachsenen und der Bedeutungsgenese von Sport als „symbolische Sinnwelt“ (Berger & Luckmann, 1966/2010). Im Anschluss an die Befunde wird gezeigt, wie der empirische Wissensstand in die Konzeption eines Angebots der Offenen Jugendsozialarbeit überführt wurde. In drei Jahren Projektlaufzeit (Start war am 1.4.2014), konnten anschließend Forschungsprojekte etabliert werden, die die Befunde von Bindel (ebd.) erweitern und vertiefen. Gemeint sind vor allem zwei Arbeiten, die mithilfe biografischer und fokussierter Interviews (n=7) zeigen können, was Partizipation als Beziehungsmodus

bedeutet (Hüpper, in Vorb.) und welche Problematiken mit der Adressierung von Jugend als Zielgruppe des Sports in der konkreten Umsetzung verbunden sind (Herlitz, in Vorb.).

Ergebnisse und Diskussion

Empirische Jugendsportforschung eignet sich, um Praxiskonzepte zu entwerfen und um Klischees des Jugendsports in der Planung zu umgehen. Allerdings sind regionale, bzw. lokale Besonderheiten zu beachten, die in Surveys keine Berücksichtigung finden. Der empirisch begründete starke Planungsfokus auf die intergenerationale Beziehung, wurde durch die Praxis bestätigt. Die weiterführenden Befunde von Hüpper (in Vorb.) zeigen, dass sich die Jugendlichen des Projekts *Partizipation* wünschen, die vor allem als Beziehungsmodus zu interpretieren ist: Entpädagogisiertes Interesse am Einzelfall, kompatible Werte und bilaterale Sachautorität. Problematisch erscheint indes, die jungen Menschen überhaupt für ein sportives Angebot zu gewinnen, denn die Vorerfahrungen der dem Sport eher abgewandten Jugendlichen, konnten ein Image verstetigen, dass nur schwer von der Präsentation des neuen Angebots abzukoppeln ist: Sport als Geschehen, dem man sich dauerhaft und engagiert zuwenden muss.

Die Befunde führen die Sportpädagogik in Diskussionszusammenhänge, die vor allem in Kontext Sozialer Arbeit relevant sind. Damit wird abschließend gefordert, die zarten Bande zwischen den beiden pädagogischen Disziplinen enger zu knüpfen, um in allen Kontexten sozialer Verantwortung Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten.

Literatur

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte *update* oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik, 33* (1), 25-32.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Bindel, T. (2015). *Bedeutsamkeit und Bedeutung sportlichen Engagements in der Jugend.* Aachen: Meyer & Meyer.

Bindel, T., Herlitz, B. & Hüpper, H. (2015). „Umgang“ mit Jugendlichen im Projekt GOBOX. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Forum Sportpädagogik*, *Band 7* (S. 69 – 84). Aachen: Shaker.

Deutscher Sportbund (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Aachen: Meyer & Meyer.

Herlitz, B. (in Vorb.). Institutionelle Anspracheformen im Kontext des Jugendsports. In T. Bindel (Hrsg.), *Im Dialog mit Jugendlichen. Forschung und Praxis im Kontext eines sozial verantwortlichen Sports.* Aachen: Shaker.

Hüpper, I. (in Vorb.). Der Einfluss intergenerationaler Beziehungen auf das Sporttreiben Jugendlicher. In T. Bindel (Hrsg.), *Im Dialog mit Jugendlichen. Forschung und Praxis im Kontext eines sozial verantwortlichen Sports.* Aachen: Shaker.

Neumann, P. (2010). Sport in der Sekundarstufe I. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290-305). Schorndorf: Hofma

Der Sportverein als Partner ganztägiger Bildung: Struktur, Organisation und pädagogischer Anspruch

Jessica Süßenbach Leuphana

Universität Lüneburg

Gut ein Jahrzehnt nach Einführung der Ganztagsschulen ist das Verhältnis von Schule und Sportverein in weiten Teilen von Unsicherheit, Unübersichtlichkeit und Entgrenzung geprägt. Der jüngst veröffentlichte 15. Kinder- und Jugendbericht (2017) betont zwar das Potenzial ganztägiger Schulen, mehr Zeit und mehr Raum stehen geradezu pauschal für die Hoffnung auf eine bessere Schule. Die Empirie zeigt aber Realisierungsprobleme, die mit dem professionellen Selbstverständnis der Akteure ebenso zu tun haben wie mit den strukturellen, personellen und sachlichen Hindernissen. Angesichts des hohen Stellenwerts des organisierten Sports als einer der größten Akteure der Zivilgesellschaft und der hohen subjektiven Bedeutung des Sportengagements für Kinder und Jugendliche ist es an der Zeit, den Forschungszugang breiter zu fassen, d. h. sowohl die Ebene (sport-)politischer Proklamation und Legitimation, als auch jene tatsächlicher Handlung und ihrer Wirkung in den Blick zu nehmen und zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Süßenbach & Klaus, 2015). Ausgehend von der Notwendigkeit einer Kultur der Kooperation und Zusammenarbeit fragt dieser Beitrag nach Möglichkeiten für den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen bislang unverbundener Akteure (Altrichter, 2014, S. 30). Es stellt sich die Frage, in welchen Modi Sportvereine resp. die Übungsleiter*innen ihre Rolle im Ganztag verstehen und ausgestalten.

Methode

Ausgehend von bereits veröffentlichten quantitativen Befunden (Süßenbach & Geis, 2014) zu einer Schulbefragung (n=241) sowie einer Sportvereinsbefragung (n=283) in Niedersachsen wurden Expert*inneninterviews mit Übungsleiter*innen (n=16) zu ihren Sportangeboten im Ganztag durchgeführt. Die Befunde erlauben einen differenzierten Einblick in die Heterogenität der Anbieter (FSJ'ler, Pensionär*in, Hauptamt, Ehrenamt) und deren Rollenverständnis als Akteur*in im Ganztag; damit verbunden sind spezifische Handlungsmuster sowie subjektive Einschätzungen bspw. bezogen auf die Bedingungen und die Organisation des Ganztags und auf die sozialen Interaktionsformen innerhalb der Sportangebote.

Ergebnisse

Ganztagsschulen[1] kooperieren am häufigsten mit Akteuren aus dem Sport und gleichzeitig verzeichnen diese Schulen hohe Teilnahmequoten im Ganztagsbetrieb.
Dennoch: Nur in knapp jeder vierten niedersächsischen Ganztagsschule (23,3 %) existiert über die organisatorische Absprache hinaus ein inhaltlicher Austausch mit den kooperierenden Sportvereinen (Süßenbach & Geis, 2013, S. 27). „Vor Ort“ agieren Schule und Sportverein häufig noch immer als eigene Systeme, die sich prinzipiell an ihren originären Funktionen ausrichten. Somit ist die Kooperation zwischen Schulen und Sportvereinen geprägt von einem divergenten Verständnis über ihre Inhalte, Strukturen und Verfahren. Aus den qualitativen Daten der Übungsleiter*innen-Studie verdichten sich Erkenntnisse über ‚Spielarten‘ ganztägiger Sportangebote in einem vielgestaltigen Bedingungsgeflecht. So sind zentrale Herausforderungen sowohl auf struktureller Ebene (z. B. Fluktuation in der Gruppe, Honorar) als auch auf personaler Ebene (z. B. Umgang mit Heterogenität, Rollenunsicherheit) zu identifizieren. Es finden sich neue eigenständige Ideen, die sich als spezifische ‚Konfiguration‘ der Akteure, ihrer Kompetenzfelder und Rollen in Reformphasen typischerweise ändern und den sportpädagogischen Ganztagsdiskurs bereichern.

Literatur

Altrichter, H, (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S.G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerk(e) im und mit System* (S. 30-48). Link/Luchterhand/Wolters/Kluwer: Köln.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland - 15. Kinder- und Jugendbericht - und Stellungnahme der Bundesregierung.*

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). *Ganztagsschule 2012/2013 – Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.* Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München. Eigenverlag.

Süßenbach, J. & Geis, S. (2014). *Studie zur Kooperation Sportverein und Schule: die Vereinsperspektive.* (Abschlussbericht). Landessportbund Niedersachsen: Hannover.

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

[1] Anteil der Schulen, die mit Sportvereinen zusammenarbeiten: Primarschulen (85,9 %), Sek I-Schulen: (52 %); Gymnasien (66,5 %) (StEG, 2013, S. 30).

Jugendsozialarbeit und Schulsportangebote – Konzepte und Strategien verantwortlicher Akteure

Bianca Kunze

Bergische Universität Wuppertal

Die Integration von sozial- und bildungsbenachteiligten Heranwachsenden und Migrantenkindern mit Fluchthintergrund sind aktuell „Megathemen“ (Jungkamp, 2016, S. 87) und stellen auch die Schule und ihre Integrationsaufgabe vor neue Herausforderungen. Der Schulsport ist ein Feld, dem in diesem Zusammenhang viel zugetraut wird: Er hat nicht nur das Potenzial, *allen* Kindern und Jugendlichen die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zugänglich zu machen, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu stärken und grundlegende menschliche Werte zu vermitteln (vgl. MSW NRW, 2014). Insbesondere außerunterrichtliche Schulsportangebote können Migrantinnen und Migranten bzw. sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche zum Sporttreiben bewegen (vgl. Kleindienst-Cachay, Cachay & Bahlke, 2012; Althoff, Gebken, Kuhlmann & Vosgerau, 2014) und durch ausgewählte Schwerpunktsetzungen gezielt den Interessen und Bedürfnissen der Schülerklientel nachkommen (vgl. MSW NRW, 2014). Auf diese Weise können nicht nur Zugänge zum Sport eröffnet, sondern gleichzeitig auch soziale und personale Ressourcen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Dass Lehrkräfte im Schulalltag mit der wachsenden Aufgabe, förderbedürftige Kinder und Jugendliche zu unterstützen, zu oft „alleingelassen“ (SVR, 2016, S. 4) werden, gibt Anlass, außerunterrichtliche und gleichzeitig sozialverantwortlich angelegte Schulsportangebote verstärkt in den Blick zu nehmen. Denn aus sportpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, welche Konzepte und Strategien Lehr- und Fachkräfte haben, um solche Angebote zu inszenieren.

Methode

Es wurden leitfadengestützte Interviews (n=26) mit (Sport-)Lehrkräften und Fachkräften der Sekundarstufe I an Schulen in sozialen Brennpunkten bzw. an Schulen in einem einfachen Wohnumfeld geführt, die im außerunterrichtlichen Schulsport aktiv sind. Die Auswahl der Stichprobe sollte zum einen gewährleisten, dass verantwortliche Akteure befragt wurden, deren tägliche pädagogische Arbeit in besonderem Maße auf die Herstellung sozialer Gerechtigkeit ausgerichtet ist, und zum anderen berücksichtigen, dass neben Sportlehrkräften noch weitere Agenten eingebunden sind (z. B. Lehrkräfte mit anderen Fakultas oder Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen). Entsprechend der Forschungsmethodologie der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) wurden im Anschluss an ein offenes und axiales

Kodierverfahren Kernkategorien zur Theoriegenerierung entwickelt.

Ergebnisse und Diskussion

Die qualitativen Daten zeigen, dass Lehr- und Fachkräfte sowohl auf inhaltlicher als auch auf personeller Ebene Echtheit und Ursprünglichkeit anstreben, um durch außerunterrichtliche Sportangebote eine tendenziell problematische Schülerklientel optimal unterstützen zu können. Denn die sportlichen Inhalte werden von ihnen so ausgewählt, dass die des jeweiligen Sports immanenten Strukturen Möglichkeiten bereithalten, um „echte“ Life Skills zu erwerben (z. B. Selbstdisziplin beim Boxen, Selbstwahrnehmung beim Reiten oder Frustrationstoleranz und Teamfähigkeit beim Drachenbootfahren), ohne dabei den Sport pädagogisch inszenieren oder Erfahrungen reflektieren zu müssen. (Scheinbare) Freiwilligkeit und ein nicht schulalltägliches Lehrer-Schüler-Verhältnis sind aus Sicht der Lehrkräfte begünstigende Faktoren sozialverantwortlich angelegter Schulsportangebote. Inwieweit Lehrerinnen und Lehrer (z. B. im Vergleich zu Schulsozialpädagoginnen- und pädagogen) in diesem Kontext an professionsspezifische Grenzen stoßen, soll darüber hinaus im Beitrag dargestellt werden.

Literatur

Althoff, K., Gebken, U., Kuhlmann, B. & Vosgerau, S. (2014). „Mädchen mittendrin“ – Empirische Ergebnisse eines integrativen Mädchenfußballprojekts in Nordrhein-Westfalen. In S. Sinning, J. Pargätzi & B. Eichmann (Hrsg.), *Frauen- und Mädchenfußball im Blickpunkt: Empirische Untersuchungen – Probleme und Visionen* (S. 169-186). Berlin: Lit Verlag.

Jungkamp, B. (2016). Perspektiven für Bildungspolitik und Schulentwicklung angesichts der Herausforderungen durch demografischen Wandel. In C. Fischer (Hrsg.), Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel (S. 83-106). Münster: Waxmann.

Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K. & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport.* Schorndorf: Hofmann.

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2014) Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportentwicklung /pdf/RVen%20Schulsport_Endfassung.pdf. Zugegriffen: 16. Febr. 2017.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

SVR (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt.* http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf. Zugegriffen: 16. Febr. 2017.

Sportunterrichtsqualität aus Sicht von Lernenden und Lehrenden im Vergleich

Tim Heemsoth & Claus Krieger (Universität Hamburg)

Die (Sport-)Unterrichtsforschung konzentriert sich zur Erfassung von Merkmalen der Unterrichtsqualität mehrheitlich entweder auf Urteile von Lehrenden oder Lernenden. Es ist jedoch anzunehmen, dass beide Akteursgruppen eine für sich spezifische Perspektive einnehmen (Kunter & Baumert, 2006). Insgesamt liegen wenige Studien zu dieser Perspektivspezifität vor. Dies gilt auch für die Frage, inwieweit sich affektiv-motivationale Variablen unterschiedlich gut aus den jeweiligen Akteursperspektiven vorhersagen lassen (Cornelius-White, 2007). Der vorliegende Beitrag setzt hieran bezüglich der Merkmale Klassenführung und Unterrichtsklima an. Durch parallele Items für Lernende bzw. Sportlehrkräfte wird eine direkte Vergleichbarkeit erreicht. Es wird quantitativ untersucht, inwieweit sich aus den verschiedenen Perspektiven affektiv-motivationale Variablen unterschiedlich vorhersagen lassen. Außerdem wird gefragt, inwieweit sich die durchschnittlichen Beurteilungen zwischen den Perspektiven unterscheiden. Diese Ergebnisse werden schließlich genutzt, um auf Basis qualitativer Interviews die Annahme zu prüfen, inwieweit die Rückmeldung von Perspektivunterschieden an die Lehrkräfte in Form einer Gegenüberstellung ihrer eigenen Urteile mit denen ihrer Klasse zur Förderung des Unterrichts beitragen kann, was bisher kaum im Zentrum der Unterrichtsforschung stand.

Methodik

Die quantitative Analyse stützt sich auf Daten von *N* = 2336 Schülerinnen und Schülern (weiblich: 54%) in insgesamt 116 Sportklassen der Stufen sechs bis zehn und ihren 116 Sportlehrkräften (weiblich: 36%). Die parallelen Items bezogen sich auf fünf Skalen des Unterrichtsklimas (Verständigung, Passung von Leistungsansprüchen, Schüler-Schüler-Konflikte, Soziales Kohärenzempfinden, Selbstdarstellungsfreude) sowie drei Skalen zur Klassenführung (Regelklarheit, Disziplin und Zeitnutzung, Allgegenwärtigkeit). Sie weisen im Großen und Ganzen zufriedenstellende Reliabilitäten aus beiden Perspektiven auf (d. h. α >. 70). Dies gilt auch für die affektiv-motivationalen Variablen Hoffnung auf Erfolg, Anstrengungsbereitschaft und Fachinteresse (α >. 80). Für die ca. 45-minütigen Leitfadeninterviews wurden aus den quantitativen Daten 12 Sportlehrkräfte als „interessante“ Fälle ausgewählt. Die Lehrkräfte sollten die Ergebnisse spontan lesen, Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten erklären und Konsequenzen für ihr sportunterrichtliches Handeln ableiten. Die durch die Auswertung entlang der Grounded Theory erzielte Kategorienbildung soll im Zentrum der Präsentation der qualitativen Ergebnisse auf der Tagung stehen.

Ergebnisse

Die Urteile der Schülerinnen und Schüler liefern durchweg höhere Aufklärungsraten der affektiv-motivationalen Variablen als die Urteile der Lehrkräfte. Die über alle

Prädiktoren durchschnittliche aufgeklärte Varianz (R^2), liegt hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg bei 9% (kleiner bis mittlerer Effekt), bei der Anstrengungsbereitschaft bei 10% (mittlerer Effekt) und beim Fachinteresse bei 5% (kleiner Effekt). Hingegen liegen die Aufklärungsraten seitens der Lehrkrafturteile bei 1% (gerade noch kleiner Effekt). Im Vortrag werden differenzielle Befunde zu den Einzelprädiktoren berichtet. Mittelwertvergleiche zeigen, dass die Sportlehrkräfte den Unterricht in nahezu allen Skalen (mit Ausnahme der Skalen Passung von Leistungsansprüchen und Schüler-Schüle-Konflikten) signifikant positiver bewerten, als ihre Klassen. Die stärksten Effekten liegen bei der Selbstdarstellungsfreude (r = .35) und Regelklarheit vor (r = .50).
Konfrontiert mit diesen Befunden in den Interviews, zogen die Lehrkräfte zu ihrer nachträglichen Erklärung der Unterschiede v. a. das problematische Verhalten einzelner Schüler/innen oder Schüler/innengruppen sowie die damit häufig verbundene Beziehungsqualität zur Klasse heran. Insbesondere längerfristige Prozesse in Bezug auf die Klassendynamik werden von den Lehrkräften aufgegriffen, um eigenen Einschätzungen und die ihrer Schülerinnen und Schüler zu erklären. Dabei werden Besonderheiten des Sportunterrichtsklimas („Lockerheit“, „Spaß“) und spezifische Fachbedingungen (z. B. Lernen durch körperliche Erfahrung, Notwendigkeit der Regelakzeptanz und Kooperation) betont. Insbesondere Aspekte der „Selbstdarstellungsfreude“ sowie der „(körperlichen) Nähe/Distanz“ stellen wiederholt Anlässe zur Selbstreflexion dar.

Diskussion

Für das Fach Spot kann der Befund von Cornelius-White (2007) nicht gestützt werden, dass beide Perspektiven gleichermaßen geeignet sind, um motivational-affektive Variablen vorherzusagen. Eine Erklärung für die höheren Aufklärungsraten seitens der Lernenden ist möglicherweise, dass das Unterrichtsklima und die Klassenführung nicht auf einem hohen didaktisch-methodischen Wissen aufbaut, der eine Beurteilung durch die Lehrkräfte bevorteilen würde und die Lernenden gleichzeitig einen differenzierteren Referenzrahmen anwenden als Lehrkräfte. Dies und die Ergebnisse der Niveauvergleiche sprechen dafür, dass Lehrkräfte Unterrichtsmerkmale dann höher einschätzen, wenn diese positiv mit den affektiv-motivationalen Variablen korrelieren (Kunter & Baumert, 2006). Dies spricht dafür, dass auch im Fach Sport Lehrkräfte selbstdienliche Beurteilungen vornehmen. Die Interwies verweisen darauf, dass insbesondere die Beziehungsqualität zur Klasse entscheidet dafür ist, inwieweit Lehrkräfte eine Selbstreflexion eingehen. Im Vortrag werden Grenzen der Studie und zukünftige Forschungsansätze diskutiert.

Literatur

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *77*(1), 113–143.

Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. Learning Environments Research, 9(3), 231–251.

„Und los!“ – Bewegungszeiten und Bewegungsintensitäten im Sportunterricht mit Schwerpunkt Basketball, Fußball und Völkerball

Annika-Maria Rath, Michael Kolb, Martin Dobiasch, Harald Tschan & Arnold Baca

Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft

Einleitung

In der sportpädagogischen Tradition wurden neben den Qualitäten des Sportunterrichts sowie des Unterrichtens im Fach Sport immer wieder auch quantifizierbare Dimensionen wie zum Beispiel die Bewegungszeiten von Schüler(inne)n während des Sportunterrichts erforscht. Im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Studien sportpädagogischer Provenienz vorgelegt, in denen der Frage nachgegangen wird, welche Bewegungszeiten und welche Bewegungsintensitäten innerhalb des Sportunterrichts von Schüler(inne)n erreicht werden. Neben anderen Kriterien ist es ein bedeutsames Merkmal guten Sportunterrichts, inwieweit es gelingt, die zur Verfügung stehende Zeit möglichst effektiv für die Initiierung von Bewegungsaktivitäten zu nutzen und Schüler/innen möglichst umfassend in die Bewegungsaktivitäten einzubinden (Hoffmann, 2011, S. 25ff.).
Ernüchterndes Ergebnis dieser Studien (Hoffmann, 2011, S. 40; Hoppe & Vogt, 1979, S. 418ff.) war, dass Schüler/innen sich innerhalb einer 45-minütigen Sportunterrichtsstunde im Durchschnitt zwischen 6 und 10 Minuten, in einer 90-minütigen Doppelstunde zwischen 12 und 17 Minuten bewegen. Als Gründe für diese eher als gering zu bezeichnenden Bewegungszeiten werden vor allem lange Erklärungen durch Lehrkräfte ausgemacht, gefolgt von beträchtlichen Verlustzeiten zu Stundenbeginn und am Stundenende (Hoffmann, 2011, S. 42). Im Hinblick auf die Bewegungsintensitäten zeigt sich, dass Herzfrequenzen von durchschnittlich 140,7 Schlägen/Min. erreicht werden. Während Spielphasen werden durchschnittliche Herzfrequenzen von 172 Schlägen/Min. (Basketball), 139 Schlägen/Min. (Fußball) und 151 Schlägen/Min. (Völkerball) gemessen (Adler, Erdtel & Hummel, 2006, S. 48; Wydra, 2010, S. 230).

Forschungsmethode

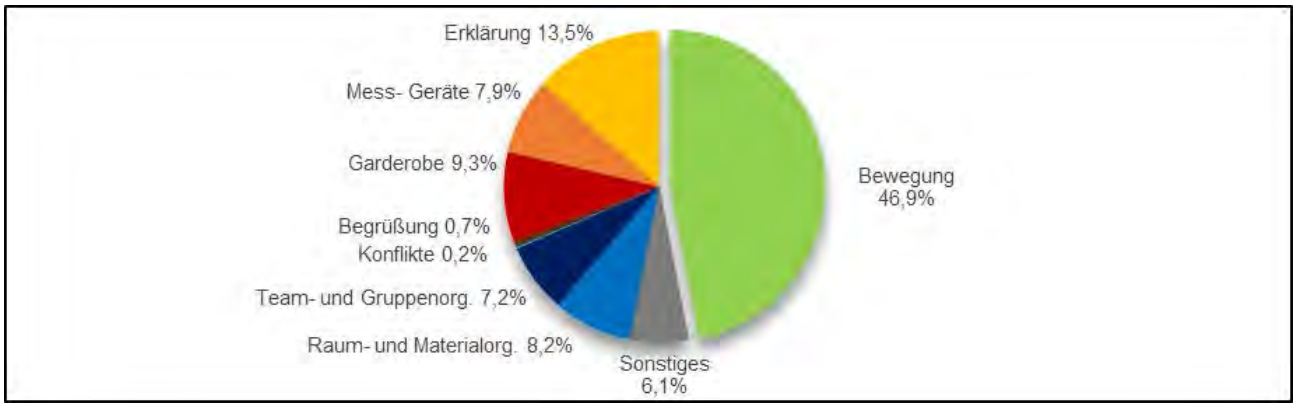
Ziel der vorliegenden Studie war es, im Rahmen einer quantitativen empirischen Erhebung mit Hilfe sportinformatischer Erhebungsinstrumente die Bewegungszeiten und Bewegungsintensitäten bei Schüler(inne)n im Sportunterricht zu erfassen. Es nahmen 47 Schülerinnen und 48 Schüler aus vier Klassen der vierten Klassenstufe eines Gymnasiums in Niederösterreich an der Studie teil. Insgesamt wurden zwölf Doppelstunden aufgezeichnet. Den Lehrkräften wurde vorgegeben, den Stundenschwerpunkt auf die Sportspiele Basketball und Fußball oder auf das Völkerballspiel zu legen. Die weiteren Unterrichtsinhalte waren gemäß dem Schwerpunkt von den Lehrkräften frei wählbar. Jede Doppelstunde beinhaltete zumindest

eine Spielphase mit dem gewählten Spiel, dessen Regeln an die schulischen Gegebenheiten angepasst waren.
Die Daten wurden mit Hilfe eines Mobile Motion Advisor (MMA), bestehend aus einem Footpod-Laufsensor, einem Herzfrequenzgurt und einem mobilen Endgerät (Handy), erhoben und auf einem Server gespeichert (Dobiasch & Baca, 2016, S. 18). Darüber hinaus wurde der zeitliche Verlauf der verschiedenen Unterrichtsinhalte handschriftlich mitprotokolliert und im Anschluss unter bestimmten Unterrichtsinhalts-Kategorien subsumiert.

Ergebnisse

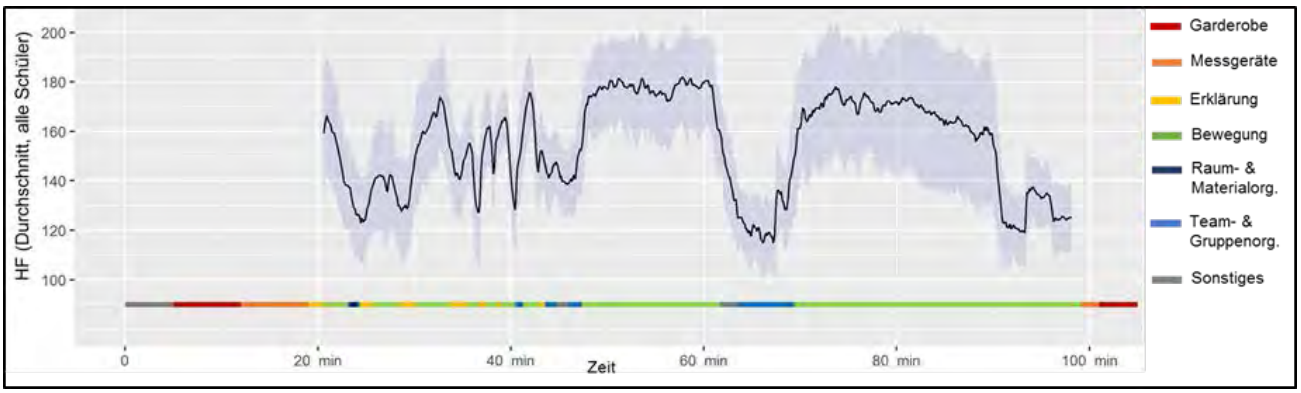
In der Auswertung wurden die Umfänge der verschiedenen Unterrichtsphasen, insbesondere der Bewegungsphasen, aber auch Verlustphasen, analysiert (s. Abb. 1).

Abb. 1: Zeitliche prozentuale Verteilung der Kategorien aller Doppelstunden; N = 12 Doppelstunden



Die Bewegungsintensitäten werden mit Hilfe der Herzfrequenzverläufe veranschaulicht. In der Abbildung 2 ist darunter der zeitliche Verlauf der verschiedenen durchgeführten Unterrichtsinhalte subsumiert unter definierten Kategorien dargestellt.

Abb. 2: Durchschnittlicher Herzfrequenzverlauf einer Doppelstunde mit dem Schwerpunkt Basketball; N = 15 Schülerinnen



In Auswertungen zeigt sich, dass innerhalb der unterschiedlichen Spielphasen beim Schwerpunkt Basketball bei beiden Geschlechtern die höchsten durchschnittlichen Herzfrequenzen erreicht werden. In den Spielphasen von Basketball, Fußball und Völkerball besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der durchschnittlichen Herzfrequenz.

Diskussion

Die Ergebnisse der Studie bestätigen in vieler Hinsicht die in früheren Studien gewonnenen Erkenntnisse, liefern allerdings deutlich differenziertere Daten.
Es lässt sich festhalten, dass aufgrund struktureller Rahmenbedingungen nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Sportunterrichtsstunden für Bewegungsaktivitäten zur Verfügung steht. Auffällig ist, dass die Lehrkräfte auf Nachfrage die Bewegungszeiten der Schüler/innen in ihrem Unterricht viel höher eingeschätzt haben. Vermutlich liegt hier eine systematische Wahrnehmungsfehleinschätzung vor.
Aus sportpädagogischer Perspektive stellt sich angesichts der doch recht heterogenen Herzfrequenzverläufe und Bewegungsgeschwindigkeiten die Frage, ob dies Ausdruck einer sehr unterschiedlichen Partizipation beziehungsweise Einbindung der Schüler/innen in das Unterrichtsgeschehen ist. Die Interpretation liegt nahe, dass ein Teil der Schüler/innen über geringere Ballfertigkeiten und taktische Fähigkeiten verfügt, sodass sich kein Spielprozess entwickelt, bei dem größere Laufintensitäten und Laufumfänge gefordert werden. Danach wären die genannten Spiele weniger dazu geeignet, die Teilhabe möglichst aller Mitspielenden zu ermöglichen.
Aus trainingswissenschaftlicher Perspektive deuten die Ergebnisse darauf hin, dass trotz geringer Bewegungsgeschwindigkeiten durchaus körperlich belastende Herzfrequenzwerte erreicht werden, die aus physiologischer Sicht als gesundheitswirksam betrachtet werden können. Der ständige Wechsel zwischen Stop-and-go-Bewegungen resultiert in intensiveren Belastungen, die bei den Schüler(inne)n Geh- und Stehpausen erforderlich machen.
Für zukünftige Untersuchungen ist anzustreben, das Unterrichtsgeschehen über die durchgeführte Protokollierung hinaus mit Hilfe von Videoaufnahmen aufzuzeichnen. Dadurch könnte auf Basis der mit Hilfe quantitativer Parameter identifizierter Schlüsselstellen des Unterrichts genauer analysiert werden, welche Faktoren für die beobachtbaren heterogenen Bewegungsintensitäten und Bewegungsgeschwindigkeiten sowie die Verlustphasen verantwortlich sind.

Literatur

Adler, K., Erdtel, M. & Hummel, A. (2006). Belastungszeit und Belastungsintensität als Kriterien der Qualität im Sportunterricht. *Sportunterricht*, *55* (2), 45-49.

Dobiasch, M. & Baca, A. (2016). Pegasos – Ein Generator für Feedbacksysteme. In Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, dvs (Hrsg.), *Sportinformatik 2016. 11. Symposium der dvs Sportinformatik. 14.-16. September 2016. Abstractband* (S. 18).

Hoffmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum der Sportwissenschaften*, *23* (1), 25-51.

Hoppe, M. & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, *9*, 416-427.

Wydra, G. (2010). Untersuchungen zur Belastungsintensität im Sportunterricht. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 227-234). Hamburg: Feldhaus.

Die Wagnisperspektive in schulinternen Lehrplänen

Anette Böttcher

Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportdidaktik und Schulsport

Im NRW-Konzept des erziehenden Sportunterrichts ist die Wagnisperspektive als eine von sechs gleichwertigen pädagogischen Perspektiven obligatorischer Bestandteil des Sportunterrichts (MSW NRW, 2014). Untersuchungen zeigen allerdings, dass diese Perspektive sowohl bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht (vgl. u.a. Schmoll, 2005) als auch in schulinternen Lehrplänen (vgl. u.a. Poweleit & Ruin, 2015) eine untergeordnete Rolle spielt. Die Perspektive zielt darauf ab, durch individuelle Wagnissituationen, wie sie zum Beispiel beim Turnen, Wasserspringen, Zweikämpfen oder beim Rollen und Gleiten vorzufinden sind, die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, Vertrauen aufzubauen, Entscheidungen aufgrund einer realistischen Selbst- und Situationseinschätzung zu treffen sowie die eigenen Grenzen kennenzulernen und zu erweitern (MSW NRW, 2014). Schulinterne Lehrpläne konkretisieren die Rahmenvorgaben und Lehrpläne auf Einzelschulebene (vgl. u.a. Stibbe, 2011). Eine nähere Betrachtung dieser kann deshalb Hinweise darauf liefern, warum die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ eine eher untergeordnete Rolle spielt. Konkret wurde folgenden forschungsleitenden Fragen nachgegangen:

- Wie wird die Wagnisperspektive in schulinternen Lehrplänen aufgenommen und ausdifferenziert?
- Wie werden schulinterne Lehrpläne – mit Blick auf die Wagnisperspektive – von Lehrkräften angenommen?

Forschungsdesign

Es wurden 22 schulinterne Sportlehrpläne[1] im Hinblick auf die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ analysiert. In einem ersten Schritt wurde hierbei ausgezählt, wie oft die Perspektive im schulinternen Lehrplan genannt wurde, mit welchen Bewegungsfeldern und Sportbereichen sie verbunden wird, wie oft sie als leitende Perspektive vorkommt und mit welchen anderen Perspektiven sie verknüpft wird. Im zweiten Schritt wurde das Verständnis der Wagnisperspektive in den schulinternen Lehrplänen erfasst und in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) kategorisiert (vgl. dazu ausführlich Böttcher, 2017).

Ergebnisse

In 16 schulinternen Lehrplänen wurden konkreten Unterrichtsvorhaben (insgesamt 730) pädagogische Perspektiven zugeordnet Die Perspektive „Etwas wagen und

[1] Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf die Sekundarstufe I an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW.

verantworten“ wurde dabei 114-mal (davon 25-mal als leitende Perspektive) und damit (von allen sechs Perspektiven) am seltensten zugeordnet. Sie wird am häufigsten mit dem Bewegungsfeld „Turnen“ und mit der Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ kombiniert. Generell sind innerhalb der einzelnen schulinternen Lehrpläne Schwerpunkte erkennbar. Im zweiten Schritt wurden die in den Unterrichtsvorhaben genannten Ziele der Wagnisperspektive in sport- und bewegungsbezogene und pädagogisch-soziale Ziele differenziert. Dabei wurden 172 sport- und bewegungsbezogene und 15 pädagogisch-soziale Ziele codiert. In den schulinternen Lehrplänen finden sich kaum methodische Umsetzungshinweise. Es liegen außerdem Interviewaussagen von acht Lehrkräften zu den vorliegenden schulinternen Lehrplänen vor. Den meisten der befragten Lehrkräfte ist der schulinterne Lehrplan zwar bekannt und wird als Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung akzeptiert, allerdings spielt er dabei keine übergeordnete Rolle. Die Lehrkräfte geben an, für ihre konkrete Unterrichtplanung eher auf kollegialen Austausch, Materialien aus Fortbildungen und Fachliteratur sowie auf biographische Vorerfahrungen zurückzugreifen.

Diskussion

Da es sich bei der Stichprobe nicht um eine repräsentative Auswahl an Lehrplänen handelt, lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern. Die Feststellung von Poweleit und Ruin (2015), dass die Perspektive „Etwas wagen und verantworten“ in schulinternen Lehrplänen unterrepräsentiert ist, spiegelt sich aber auch in dieser Studie wider. Darüber hinaus werden hauptsächlich sport- und bewegungsbezogene Ziele mit der Perspektive verknüpft, was die Vermutung nahelegt, dass z. B. auch die Leistungsbewertung eher sport- und bewegungsbezogen angelegt ist und so wichtige Inhalte der Wagnisperspektive eher in den Hintergrund gedrängt werden. Insbesondere fehlende Hinweise auf eine methodische Umsetzung bringen die Lehrkräfte außerdem dazu, sich anderen Orientierungshilfen zuzuwenden oder der Perspektive in ihrem Unterricht einen kleineren Stellenwert einzuräumen.

Literatur

Böttcher, A. (2017) *„Etwas wagen und verantworten“ – Eine pädagogische Perspektive im Spannungsfeld zwischen theoretischen Ansprüchen und sportunterrichtlicher Praxis.* Köln (Dissertation).

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl). Weinheim: Beltz.

MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen] (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

Poweleit, A. & Ruin, S. (2015). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts? Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.) *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte*. (S. 35-57) Berlin: Logos.

Schmoll, L. (2005). *Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe NRW.* Bochum (Dissertation).

Stibbe, G. (2011). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 197-207). Aachen: Meyer & Meyer.

Kompetenzerleben und Zugehörigkeit als Affekttrigger im Sportunterricht – ein sportpsychologisches Experiment

Sascha Leisterer & Darko Jekauc

Humboldt-Universität zu Berlin

Einleitung

Der Eurydice-Bericht „Physical Education and Sport at School in Europe“ resümiert, dass der Sportunterricht sich unter anderem die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und des lebenslangen Sporttreibens setzt (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2013, S. 17 f.). Die genannten Ziele werden im Besonderen durch das affektiv-emotionale Erleben der SchülerInnen im Sportunterricht beeinflusst (Bailey et al., 2009). Dies bestätigt sich im sportpsychologischen Diskurs; so argumentiert beispielsweise Hanin (2000), dass Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf die sportliche Aktivität in jedem Setting, also auch im Sportunterricht, haben. Ein positives Affekterleben der SchülerInnen wirkt sich als intrinsischer Faktor förderlich auf die eingangs beschriebenen Ziele aus (Bailey et al., 2009).

Theoretischer Rahmen

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2015), wurden Auswirkungen auf den Affekt nach Autonomie unterstützenden Interventionen im Sportunterricht (z.B. Yoo, 2015) bestätigt. Wir untersuchen das Erleben von Kompetenz und Zugehörigkeit als situationsspezifische affektiv-emotionale Trigger im Sportunterricht. Hierbei wird die Wirkungsweise dieser Trigger auf das Affekterleben als Kernbestandteil emotionalen Empfindens (Feldman Barrett & Russell, 1999) analysiert. Die Hypothese lautet: Erfolgserleben oder soziale Zugehörigkeit beeinflussen das affektive Erleben im Sportunterricht positiv.

Methode

Eine experimentelle Studie prüft die Hypothese im Schulsport mit Kontroll-Interventionsgruppen-Design an vier Sekundarschulen einer deutschen Großstadt (N = 258; M_{Alter} = 14,5; SD_{Alter} = 0,58), in der Kompetenzerleben und Zugehörigkeit in motorischen Aufgaben induziert wurden. Das Kompetenzerleben wurde im Jump and Reach Test in drei Richtungen manipuliert: Leistungsrückmeldungen suggerierten Erfolg (n_1 = 40), Misserfolg (n_2 = 33) oder waren neutral (n_3 = 47). Die soziale Bindung wurde in einem Pendel-Memory-Lauf in zwei Richtungen manipuliert: soziale Interaktion durch Partnerarbeit (n_4 = 63) und neutral durch Einzelarbeit (n_5 = 75). Unmittelbar vor und nach den jeweiligen Manipulationen der unabhängigen Variablen erfolgte die Erfassung des affektiven Befindens (abhängige Variable) durch die zwei Subskalen Valenz und Arousal des Self-Assessment Manikin (Bradley & Lang, 1994). Als Kontrollvariablen wurden Alter, Geschlecht, die Sportnote aus

dem Vorjahr und die sportliche Aktivität pro Woche erfasst. Zur Datenanalyse wurde eine ANOVA mit Messwiederholung gerechnet.

Ergebnisse

Die Analyse zeigt einen signifikanten Effekt der Intervention auf die Valenz bei der Zugehörigkeit im interindividuellen, $F(1, 133) = 11{,}858$, $p < .001$, $\eta^2 = .082$, und intraindividuellen Vergleich, $F(1, 133) = 4{,}627$, $p < .05$, $\eta^2 = .034$. Außerdem liefert die Analyse einen signifikanten Effekt auf das Valenzerleben bei der Rückmeldung von Kompetenz im intraindividuellen Vergleich, $F(2, 116) = 9.635$, $p < .01$, $\eta^2 = .142$. Darüber hinaus wirkt sich ausschließlich das Erleben von Kompetenz auf das Arousal im intraindividuellen Vergleich signifikant aus, $F(2,117) = 3.381$, $p < .05$, $\eta^2 = .055$.

Diskussion

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die eingangs aufgestellte Hypothese zum Teil angenommen werden kann. Soziale Zugehörigkeit beeinflusst das affektive Valenzerleben positiv auf inter- und intraindividueller Ebene. Auf individueller Ebene führt die Rückmeldung von Kompetenz zu einem insgesamt positiven Affekterleben. Die Ergebnisse implizieren für den Sportunterricht, dass das (positive) Kompetenzerleben und eine kooperative, soziale Interaktion bestärkt und gefördert werden soll. Jedoch zeigt die Studie auch, dass ein Bedarf an experimenteller Forschung besteht, um die Effekte von Kompetenz und Zugehörigkeit auf das Affekterleben umfassender zu erklären. Ferner ist zu hinterfragen, inwiefern die beschriebenen Interventionen subjektiv erlebte Kompetenz und Zugehörigkeit auslösen. Für weitere experimentelle Studien dieser Art ist es interessant, das subjektive Erleben aus kognitivistischer Sicht (z.B. Ortony, Clore, & Collins, 1990) als weitere Einflussvariable in die Analyse einzubeziehen.

Literatur

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27. doi:10.1080/02671520701809817

Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *J Behav Ther Exp Psychiatry, 25*(1), 49-59.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 21*(2), 486–491.

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Sciences, 8*(1), 10-14.

Hanin, Y. L. (2000). *Emotions in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1990). *The cognitive structure of emotions* (1. paperback ed. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Yoo, J. (2015). Perceived Autonomy Support and Behavioral Engagement in Physical Education: A Conditional Process Model of Positive Emotion and Autonomous Motivation. *Perceptual and Motor Skills, 120*(3), 731-746. doi:10.2466/06.PMS.120v20x8

The DASH-study: an interdisciplinary project with township schoolchildren from Port Elizabeth, South Africa

Uwe Pühse[1], Cheryl Walter[2], Ivan Müller[1,3], Stefanie Gall[1], Markus Gerber[1]

[1]Department of Sport, Exercise and Health, University of Basel, Birsstrasse 320B, CH-4056 Basel, Switzerland, [2] Department of Human Movement Science, Nelson Mandela Metropolitan University, P.O. Box 77000, Port Elizabeth 6031, South Africa, [3] Swiss Tropical and Public Health Institute, P.O. Box, CH-4002 Basel, Switzerland

"DASH" is an acronym for disease, activity and schoolchildren's health: a multidisciplinary study (2014-2017) in townships and northern area schools in Port Elizabeth, South Africa. The study followed 9-12-year-old-kids through a 10-week intervention programme with a special focus on physical fitness, psychosocial wellbeing, cognitive abilities and parasitic infections (Müller et al., 2016; Yap et al., 2015).

Background Ensuring healthy lives and promoting wellbeing among children is a complex and challenging endeavour. Indeed, children's health depends on cultural, environmental, and socioeconomic factors as well as current living conditions, social and community networks. Socioeconomically deprived children are at special risk of ill-health associated with sedentary behavior, malnutrition and infection (Lu et el. 2016). Several studies found low in-school physical activity levels among disadvantaged primary schools in South Africa and the intensity is below international standards (Walter, 2011). Physical education has been neglected for a long time in South African schools and it is perceived as subordinate compared to other subjects that are regarded as important for a successful education. This is aggravated by the fact that township schools are lacking qualified teachers and recreation facilities. The combination of physical inactivity, malnutrition, parasitic infections, limited educational resources and insufficient health care can cause developmental delays (stunting), low psychosocial health and school failure.

Methodology The health status of 1,009 children aged nine to twelve years and attending eight different schools in Port Elizabeth was assessed and followed over 16 months during which time, various interventions were implemented over ten weeks. Regular physical activity opportunities, including two physical education (PE) lessons a week, one dance class per week, and daily in-class activity breaks were incorporated into the main school curriculum. Additionally, a physical activity friendly school environment was created at two schools. A series of classroom-based lessons was developed to help increase the awareness for intestinal parasite infections among schoolchildren and educate them on treatment and prevention methods, such as proper hygiene, sanitation habits and the importance of consuming clean water and food. The school feeding program was analysed to identify ways to improve their current diet. The schoolchildren were given a daily dose of supplementary food (RUSF) in the form of an enriched lipid-based paste. The cooks in the

schools were trained in basic nutrition and hygiene during preparation of the school meals. Treatments of intestinal parasite infections (worms), i.e. anthelminthics for intestinal helminth infections as a single dose of 400 mg of albendazole, were administered.

The following indicators were assessed: physical fitness, cognitive abilities, psychosocial health and infectious parasitic diseases. In addition, clinical parameters such as HbA1c and haemoglobin concentration and blood pressure were determined to identify risk factors for the development of diabetes mellitus, hypertension and cardiovascular disease.

Principal Findings The baseline results show that low selective attention was associated with low shuttle run performance ($p<0.001$) and soil-transmitted helminth infection ($p<0.05$), whereas higher academic achievement was observed in children without soil-transmitted helminth infection ($p<0.001$) and with higher shuttle run performance ($p<0.05$). Both children infected with soil-transmitted helminths and stunted children had lower selective attention, lower school grades (academic achievement scores), and lower grip strength (all $p<0.05$). Lower psychosocial health was independently associated with lower self-reported physical activity. Non-infected children were heavier, taller, less stunted and less wasted ($p>.05$) with a higher body mass index (BMI) than peers showing single or dual species infections ($p>.05$). The overall mean Hb level was 122.2 g l^{-1}. In the two schools with the highest prevalence of STHs the Hb means were 119.7 and 120.5 g l^{-1}, respectively. *T. trichiura* infected children showed significantly lower haemoglobin levels compared to non-infected peers.

Conclusion Soil-transmitted helminth infections, stunting and low physical fitness appear to hamper children's psychosocial health and their capacity to pay attention. Poor academic achievement will make it difficult for children to realise their full potential, perpetuating a vicious cycle of poverty and poor health.

Literature

Gall, S., Müller, I., Walter, C., Seelig, H., Steenkamp, L., Pühse, U., . . . Gerber, M. (2017). Associations between selective attention, soil-transmitted helminth infections, stunting, socioeconomic status and physical fitnes in disadvantaged children in Port Elizabeth, South Africa. PLoS Neglected Tropical Diseases (submitted).

Lu C, Black MM, Richter LM. Risk of poor development in young children in low-income and middle-income countries: an estimation and analysis at the global, regional, and country level. Lancet Glob Heal 2016;4:e916–22. doi:10.1016/S2214-109X(16)30266-2

Müller, I., Yap, P., Steinmann, P., Damons, B. P., Schindler, C., Seelig, H., Pühse, U.,. . .Utzinger, J. (2016). Intestinal parasites, growth and physical fitness of schoolchildren in poor neighbourhoods of Port Elizabeth, South Africa: a cross-sectional survey. Parasites & Vectors, 9(1), 488-488. doi: 10.1186/s13071-016-1761-5

Walter, C. M. (2011). In-school physical activity patterns of primary school learners from disadvantaged schools in South Africa. Afr J Phys Health Educ, 17.

Yap, P., Müller, I., Walter, C., Seelig, H., Gerber, M., Steinmann, P., . . . Pühse, U. (2015). Disease, activity and schoolchildren's health (DASH) in Port Elizabeth, South Africa: a study protocol. BMC Public Health, 15, 1285-1285. doi: 10.1186/s12889-015-2636-y

Förderung der Selbstkonzeptentwicklung durch Tanz im schulischen Kontext: eine systematische Literaturübersicht

Claudia Steinberg & Helena Rudi

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Einleitung

Kulturelle Bildungsangebote gewinnen immer mehr an Beachtung und werden als unterrichtliche oder außerunterrichtliche künstlerisch-pädagogische Angebote in Schulen zunehmend durch Programme wie *Kultur macht stark* (BMBF) gefördert. Zudem ist ein deutliches Interesse an der Legitimation dieser Angebote durch das Herausstellen bestimmter, als spezifisch für die kulturelle Bildung geltender Bildungswirkungen zu vernehmen. Damit einher geht ein zunehmendes Interesse an Wirkungsforschung in den Feldern Tanz, Musik und Bildender Kunst, welches sich in verschiedenen Forschungsprogrammen dokumentiert (vgl. u.a. Forschungsfonds Kulturelle Bildung der Stiftung Mercator; Rat für kulturelle Bildung). In diesem Zusammenhang werden vermehrt bestimmte Wirkdimensionen in den Fokus gerückt. Hinsichtlich des Bereiches Tanz wird beispielsweise zunehmend auf das Identitäts- und Persönlichkeitsbildende Potential verwiesen, da der Körper im Tanz die sinnliche Basis von Lernerfahrungen darstellt und eine entdeckend-gestalterische Auseinandersetzung mit Bewegung (vermutlich) die Identitätsentwicklung unterstützen kann (Klinge, 2010; Neuber, 2000; Konowalczyk et al., 2016). Empirisch lässt sich Persönlichkeit- und Identitätsbildung kaum operationalisieren, wodurch sich die Forschung auf spezifische Aspekte der Identität, wie Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept, beschränkt. Aus Forschungsperspektive ist das Selbstkonzept ein einfach zu handhabendes Konstrukt, weil es den Zugang von der zu beforschenden Person her ermöglicht. Selbstkonzepte umfassen auf Selbstwahrnehmungen basierende Selbstrepräsentationen, -beschreibungen, -einschätzungen oder -bewertungen und gelten dabei als wesentliche Einflussfaktoren auf verschiedene Bereiche der Motivation (Zimmerman & Cleary, 2006). Aspekte wie ein gestärktes Durchhaltevermögen oder ein verstärktes Ersuchen von Hilfe werden unter anderem durch ein positives Selbstkonzept bewirkt (Bong & Skaalvik, 2003; Guay et al., 2003). Im Rahmen deutschlandweit durchgeführter Tanzprojekte in Schulen (vgl. Datenbank des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.) könnte beispielsweise das Durchhaltevermögen beim Kreieren und Üben von (selbst-) gestalteter Bewegungen, die Inanspruchnahme von Hilfe durch die jeweiligen Tanzpädagogen sowie die Motivation beim Üben für eine anstehende Aufführung eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Entscheidung einer fortführenden Teilnahme an einem Angebot spielen.

Einen systematischen Review von Studien, in denen die Effekte von Tanzangeboten hinsichtlich der Selbstkonzeptentwicklung von Kindern untersucht werden, findet man derzeit nicht. Der vorliegende Beitrag soll daher einen Überblick über be-

reits bestehende nationale sowie internationale Interventionsprogramme, deren theoretische Bezüge, Erhebungsinstrumentarien und Effekte geben.

Methode

Die Grundlage der Literaturrecherche ist die systematische Suche in acht elektronischen Datenbanken (BioMedSearch, ERIC, FIS, Medline, PEI, PubMed, SPOWIS, SURF), welche durch die Sichtung zentraler englischsprachiger Forschungsüberblicke aus dem Feld der kulturellen Bildung und Tanz (Winner et al., 2013; Bonbright et al., 2013) ergänzt wurde. Die Suchkriterien beinhalten die Aspekte: Schulbezug, Stichprobe (Alter: 8-12), experimentelles Design, deutsch- bzw. englischsprachig. Im weiteren Auswahlprozess wurde die Suchanfrage weiter eingegrenzt und relevante Daten systematisch aufbereitet nach: a) bibliographische Informationen b) Stichprobenbeschreibung c) theoretischer Hintergrund, Operationalisierung, Studienziel d) Beschreibung des Studieninhalts e) Messinstrumente und Auswertungsmethodik f) Wirkdimensionen/ Effekte.

Ergebnisse und Diskussion

Erste deskriptive Ergebnisse zeigen, dass eine Vielzahl an theoretischen Verortungen aufzufinden ist und das methodische Design zur Erfassung von selbstkonzeptbezogenen Facetten vornehmlich durch domainunspezifische Fragebögen (englischsprachig) vorgenommen wird. Aufgrund unterschiedlicher Versuchsanordnungen und methodischer Mängel sind viele Studien nur bedingt miteinander vergleichbar. Einige der gesichteten Untersuchungen verfügen beispielsweise über keine Kontrollgruppe, beschreiben die Probandengruppen nur unzureichend oder stellen die Art der tänzerischen Aktivität nicht ausführlich genug dar. Neben der Erarbeitung einer domainspezifischen Ausformung des Selbstkonzeptkonstrukts bezüglich tänzerischer Facetten bedarf es daher an der Weiterentwicklung von Erhebungsmethoden sowie der Qualitätsverbesserung evidenzbasierter Studien.

Literatur

Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). *Evidence: A report on the impact of dance in the K-12 Setting*. National Dance Education Organization and National Endowment for the Arts.

Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15* (1), 1–40.

Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (TanzScripte, 20, S. 79–94). Bielefeld: transcript-Verl.

Konowalczyk, S., Steinberg, C., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., Roscher, Monika & Stern, Martin (2016). Kulturelle Bildung im Medium „Tanz und Bewegungstheater“ – Eine Wirkungsstudie. In Von Mythen zu Erkenntnissen? – Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung, 7. Netzwerktagung, 25.-27. Oktober, Wolfenbüttel.

Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. St. Augustin: Academia.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake*? Overview. OECD Publishing.

Zimmerman, B.J., & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F.Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schulsportforschung – Aspekte einer Standortbestimmung

Günter Stibbe

Deutsche Sporthochschule Köln

Als Gegenpol zur Leistungssportforschung entwickelte sich in Ostdeutschland bereits in den 1960er-Jahren eine staatlich gelenkte empirische Schulsportforschung, die in den 1970er-/1980er-Jahren auf Aspekte der Lehrplanforschung fokussiert blieb (vgl. Drenkow & Hummel, 1997). Ohne gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Probleme dieser staatlichen Auftragsforschung zu verkennen, scheinen doch bereits hier – mit Bekenntnissen zur Erforschung der Schulsportwirklichkeit, zur Interdisziplinarität und pädagogischen Orientierung (vgl. ebd., S. 155) – Grundzüge einer Schulsportforschung auf, die im Verlauf der 1990er-Jahre in den Mittelpunkt der gesamtdeutschen sportpädagogischen Diskussion rückten (vgl. u. a. Scherler, 1995).
Ausgangspunkt war die Feststellung, dass Schulsportforschung vor allem die Schulsportwirklichkeit in den Blick nehmen müsse, um dem Empiriedefizit einer traditionell normativ orientierten Schulsportpädagogik zu begegnen und Anschluss an die Schulforschung zu finden. Zugleich wurde auf die bislang mangelnde theoretische Konzeptualisierung der Schulsportforschung verwiesen (vgl. Friedrich, 2000, S. 8).
Die Rufe nach einer interdisziplinären Schulsportforschung fallen nicht zufällig zusammen mit einer immensen Aufwertung der Bildungsforschung, die sich seit dem PISA-Schock vor allem der empirischen Wirklichkeit von Schule und Unterricht widmet. Dass es nicht *die* Schulsportforschung gibt, zeigt sich u. a. an recht unterschiedlichen Systematisierungsversuchen und Forschungsprogrammen (vgl. z. B. Bräutigam, 2008; Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011; Fessler, Hummel & Stibbe, 2010; Kleiner, 2012). Einigkeit besteht lediglich darüber, dass Schulsportforschung „im Kern diejenigen sport- und bewegungsthematischen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge [untersucht], die Schüler und Lehrer im Kontext von Schule und Unterricht herstellen, gestalten und entwickeln“ (Balz et al., 2011, S. 14). In diesem Sinne wird inhaltlich-konzeptionell von einem dialektischen Rahmenmodell ausgegangen, das die Praxis des Schulsports als Interaktion zwischen den Akteuren und sozialen Ordnungen begreift, die durch unterschiedliche Einflussfaktoren bestimmt werden (vgl. Bräutigam, 2008).
Differenzen gibt es allerdings über die Reichweite des Forschungsprogramms. Während beispielsweise Friedrich (2000; 2010) von einem weiten Forschungsparadigma ausgeht, bei dem die Entwicklung, Konzeption und Wirklichkeit des Schulsports auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems im Vordergrund stehen, konzentrieren sich Balz et al. (2011) und Kleiner (2012) – zumindest tendenziell – in ihren Forschungsbemühungen weitgehend auf die Analyse der Schulsport- bzw. Sportunterrichtswirklichkeit im Sinne einer eng umrissenen „empirischen Schulsportforschung“ mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt. Bei derartigen sozial-

wissenschaftlich-empirischen Studien, dessen immenser Aufschwung seit der Jahrtausendwende unübersehbar ist, fehlt es allerdings nicht selten an einer fundierten theoretischen Rahmung der Empirie (vgl. Thiele & Schierz, S. 6).
Betrachtet man das heterogene Gebiet der Schulsportforschung näher, bleiben nach wie vor zentrale Fragen ungeklärt (vgl. ähnlich Bräutigam, 2008, S. 50): Wie steht es z. B. um die wissenschaftstheoretischen Beziehungen zwischen Sportpädagogik/Sportdidaktik und dem Bereich einer interdisziplinären Schulsportforschung? Wie sollen vielfältige Erkenntnisse der Sportwissenschaft*en* aufgegriffen werden, wenn diese nach wie vor eher als additive denn als integrative Disziplin in Erscheinung tritt? Lassen sich unterschiedliche Erkenntnis- und Gestaltungsinteressen (und damit divergente Menschen- und Gesellschaftsbilder) überhaupt in einem integrativen Gesamtkonzept vereinen?
Vor diesem Hintergrund erweist sich die Idee, Schulsportforschung als „eigenständige[n] und zugleich multi- oder interdisziplinär angelegte[n] Teildisziplin der Sportwissenschaft“ zu etablieren (ebd., S. 50), als wenig realistisch. Vielmehr erscheint Schulsportforschung als forschungsorganisatorische Kategorie, d. h. als spezifisches Forschungsfeld der Sportpädagogik. Wenn sich das Selbstverständnis der Schulsportforschung nicht allein auf einem additiven „Patchwork“ sehr unterschiedlicher Erkenntnisinteressen gründen soll, bedarf es jedoch einer zusammenführenden Leitidee, die Sportpädagogik und Sportdidaktik mit einer bildungstheoretischen Rahmentheorie verfolgen könnten (vgl. Prohl, 2013).
Der vorliegende Beitrag *über* die Schulsportforschung zielt darauf ab, ausgehend von einem Rückblick auf die bisherige Entwicklung einige der oben erwähnten offenen Fragen zu diskutieren und mögliche Perspektiven der Schulsportforschung aufzuzeigen.

Literatur

Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.

Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer.

Drenkow, E. & Hummel, A. (1997). Schulsportforschung in der DDR. Grundsätze – Funktion – Struktur. In J. Hinsching & A. Hummel (Hrsg.), *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990* (S. 151-166). Aachen: Meyer & Meyer.

Friedrich, G. (2000). Schulsportforschung – Zur Konzeption eines ausbaubedürftigen Bereichs der Sportwissenschaft. *dvs-Informationen, 15* (1), 7-11.

Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen zur Schulsportforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 44-57). Schorndorf: Hofmann.

Kleiner, K. (2012). Schulsportforschung – Zwischen Pluralität des Gegenstandes und Heterogenität der Methoden. *bewegungserziehung, 66* (2), 16-20.

Prohl, R. (2013). Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Eine Standortbestimmung mit empirischem Ausblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1* (1), 5-30.

Scherler, K. (1995). Sport in der Schule. In J. Rode & H. Philipp (Hrsg.), *Sport in Schule, Verein und Betrieb* (S. 43-58). Sankt Augustin: Academia.

Thiele, J. & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Schulsport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2* (2), 5-20.

Die Krux mit den scheinbaren Selbstverständlichkeiten – Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse

Sebastian Ruin

Deutsche Sporthochschule Köln

Die qualitative Inhaltsanalyse gilt als ein etabliertes Analyseverfahren qualitativer sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung (Stramann, Janssen & Schreier, 2016), mit Mayring (u.a. 2015) und Kuckartz (u.a. 2014) als prominenten Vertretern für je spezifische methodische Zugänge. Kategorien bzw. Kategoriensysteme werden dabei „als Hauptinstrument inhaltsanalytischen Arbeitens“ begriffen (Stramann et al., 2016). Entsprechend lässt sich die Kategorienbildung – bei aller Vielfalt bestehender Verfahren – als ein zentrales methodisches wie auch methodologisches Problem der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Frage, auf welche Weise und auf Grundlage wie gearteten Vorwissens Kategorien und Kategoriensysteme gebildet werden, jedoch erstaunlich wenig Aufmerksamkeit geschenkt (ebd.). Im Zuge einer kritischen Reflexion des Erkenntnisgehalts qualitativ inhaltsanalytischer Untersuchungen gälte es demnach, sich genau an dieser Stelle nicht scheinbaren Selbstverständlichkeiten – wie etwa einer quasi natürlichen Emergenz induktiv gebildeter Analysekategorien aus dem Material (vgl. Mayring, 2015, S. 85) – hinzugeben. Vielmehr scheint es ratsam, den Begriff der „Kategorie“ sowie die Zusammenhänge zwischen Vorwissen, Material und (zu bildenden wie gebildeten) Kategorien näher zu beleuchten.
Auch in der Schulsportforschung, die sich in ihrem Methodenrepertoire an üblichen wissenschaftlichen Verfahrensweisen der Erkenntnisgenerierung orientiert (vgl. Thiele, 2008, S. 52) wird diese Problematik wenig thematisiert. Dies liegt wohl kaum daran, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse hier nicht großer Beliebtheit erfreute – das Verfahren gehört mittlerweile zum Mainstream. Beispielsweise arbeitete insgesamt ca. jeder fünfte Beitrag (und jeder vierte aller 75 empirisch ausgerichteten) auf der 29. Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der dvs in Frankfurt am Main ausdrücklich mit diesem Analyseverfahren (vgl. Heim, Prohl & Kaboth, 2016). Die Darstellung der Kategorienbildung bleibt jedoch auch in der Schulsportforschung vielfach recht vage bzw. auf wenige, scheinbar selbsterklärende Schlagworte reduziert. Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisgehalts (wie mitunter auch der gewonnenen Erkenntnisse an sich) wird damit jedoch mindestens erschwert.
Insofern möchte der vorliegende Beitrag konstruktiv für die Notwendigkeit sensibilisieren, Fragen zur Kategorienbildung in der Arbeit mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (wieder) mehr Raum zu geben. In diesem Ansinnen geht der Beitrag zunächst methodologisch auf die Bedeutung von Kategorien in qualitativer Forschung ein, um anschließend konkret über die Kategorienbildung in der qualitativen

Inhaltsanalyse zu sprechen. Dabei wird differenziert in induktive, deduktive und deduktiv-induktive Formen der Kategorienbildung.

Literatur

Heim, C., Prohl, R. & Kaboth, H. (Hrsg.). (2016). *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main*. Hamburg: Feldhaus.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Stamann, C., Janssen, C. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 16. Zugriff am 12.01.2017 unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166.

Thiele, J. (2008). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – Methodologie und Methoden. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 51-72). Aachen: Meyer & Meyer.

Tatsächlich valide? Konzepte und Verfahren der Validierung in der quantitativen Forschung

Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule Köln

Die Frage nach Validität gilt im Rahmen empirisch-quantitativer Forschung als zentraler Aspekt, insbesondere wenn überprüft werden soll, ob bzw. inwiefern (neu) konstruierte Testinstrumente tatsächlich messen, was sie zu messen beanspruchen. Daher wird es als notwendig erachtet, verschiedene empirische Evidenzen zu sammeln und hierüber Einsicht in die Bedeutung bzw. Gültigkeit des gemessenen Konstrukts zu erhalten (Hartig, Frey & Jude, 2012; Messick, 1995). Wenngleich der Umstand, ob ein Test eben jenes misst, was er zu messen beansprucht, auf den ersten Blick sehr einfach scheint, ist dies „aber auf den zweiten Blick schwierig zu beantworten“ (Hartig et al., 2012, S. 144). Dies liegt darin begründet, dass es viele z.T. sehr unterschiedliche Methoden und Kriterien gibt, ein solches Anliegen in Angriff zu nehmen. Auch schließt das die Klärung dessen ein, welche Validität im konkreten Kontext als relevant erachtet wird – Inhalts-, Konstrukt- und oder Kriteriumsvalidität. Je nach Ziel der Untersuchung sind daher verschiedene Validierungsmethoden begründet zu priorisieren (u.a. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006; Kline, 2010). Die Frage nach Validität lässt sich entsprechend – bei aller Vielfalt bestehender Kriterien und Verfahren – als eine zentrale methodische wie auch methodologische Herausforderung quantitativer Forschung bezeichnen. Dieser wird im wissenschaftlichen Diskurs vielfach erstaunlich wenig Aufmerksamkeit zuteil.

Zwar orientiert sich die Schulsportforschung in ihrem Methodenrepertoire an üblichen wissenschaftlichen Verfahrensweisen der Erkenntnisgenerierung (vgl. Thiele, 2008, S. 52), scheint jedoch auch mit solcherlei Fragen vielfach zu „fremdeln“. So gingen z.B. 32 der 75 empirisch ausgerichteten Beiträge auf der 29. Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der dvs in Frankfurt am Main explizit quantitativ vor (vgl. Heim, Prohl & Kaboth, 2016) – Fragen der Validität werden jedoch in der schriftlichen Kurzform lediglich bei jedem sechsten dieser Beiträge angesprochen. Wobei dieses Ansprechen zumeist auf ein Benennen scheinbar bekannter statistischer Kennwerte (Cronbachs Alpha) reduziert zu sein scheint. Inhaltliche Erläuterungen, warum welche Validitätsprüfungen vorgenommen wurden finden sich eher nicht. Damit muss in der Konsequenz unweigerlich offen bleiben, inwiefern die eingesetzten Testverfahren tatsächlich das messen, was sie zu messen beanspruchen. Insofern scheint es angeraten, sich detaillierter mit Konzepten der Validität zu befassen.

Der vorliegende Beitrag greift dies konstruktiv auf, um für die Notwendigkeit zu sensibilisieren, Fragen der Validität (wieder) deutlicher in quantitativen Arbeiten mit zu berücksichtigen. In einem ersten Schritt wird daher methodologisch auf das

Konzept der Validität eingegangen, um dies in einem zweiten Schritt exemplarisch zu vertiefen. Mit Hilfe von Beispielen wird hier auf typische Validierungsverfahren im Rahmen empirischer Lehrerbildungsforschung eingegangen, mit einem Fokus auf Konstruktvalidität.

Dieser Beitrag ist dem Arbeitskreis „Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen“ zugeordnet.

Literatur

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (Hrsg.). (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2012). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 143-171). Berlin u.a.: Springer.

Heim, C., Prohl, R. & Kaboth, H. (Hrsg.). (2016). *Bildungsforschung im Sport. 29. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2016 in Frankfurt/Main*. Hamburg: Feldhaus.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, *50* (9), 741-749.

Thiele, J. (2008). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – Methodologie und Methoden. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 51-72). Aachen: Meyer & Meyer.

Crossover-Analysen in der Sportunterrichtsforschung

Stefan König

Pädagogische Hochschule Weingarten

Versteht man Schulsport als eine Existenzform des Sports, die im Rahmen der Institution Schule realisiert wird (Schierz, 2003), dann ist Schulsportforschung eine schulfachbezogene Forschungsrichtung (Friedrich, 2010, S. 46), die den Sportunterricht und alle außerhalb des Fachunterrichts stattfindenden Sportangebote zum Gegenstandsbereich hat. Da Schulsport zunächst ein genuiner Gegenstand der Sportpädagogik ist, folgt, dass Schulsportforschung einerseits sportpädagogische Forschung sein muss, andererseits aber auch andere sportwissenschaftliche Disziplinen den Schulsport zu ihrem Gegenstand machen können (Scherler, 1995). Mit dieser Beobachtung geht einher, dass eine wie auch immer geartete inhaltliche Systematisierung grundsätzlich die Frage nach dem „wie“ der Erkenntnisgewinnung nach sich zieht, zumal die Art und Weise der Erkenntnisgewinnung einen essentiellen Bestandteil des wissenschaftlichen Selbstverständnisses ausmacht (Thiele, 2008, S. 51).
Vor diesem Hintergrund und der bereits genannten interdisziplinären Perspektive von Schulsportforschung verbietet sich letztendlich ein Methodenmonismus, vielmehr sind vielfältige Forschungsansätze und -paradigmen angezeigt (u. a. Silverman, 1991, S. 354; Friedrich, 2000, S. 9) – eine Forderung, die sich in den letzten Jahren allerdings hauptsächlich auf Methodologien und Methoden der Sozial- und Verhaltenswissenschaften konzentrierte und zur Folge hatte, dass neben den klassischen Paradigmen der deduktiven und induktiven Forschungslogik vereinzelt auch die Kombination der beiden Ansätze implementiert wurden (Friedrich, 2010, S. 47). Allerdings muss sowohl der Sportwissenschaft im Allgemeinen als auch der Schulsportforschung im Besonderen eine eher zögerliche Annahme dieses als Mixed Methods Research (MMR) bezeichneten Ansatzes attestiert werden, was der Entwicklung in vielen anderen sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Feldern und Disziplinen diametral entgegensteht (u. a. Kuckartz, 2014; Molina-Azorin, 2010; Rudd & Johnson, 2010).
Der vorliegende methodologisch orientierte Beitrag verfolgt deshalb das Ziel, den Ansatz der Mixed Methods Research (MMR) als mögliches Paradigma für eine Schulsportforschung zu diskutieren und zu bewerten. Hierfür werden zunächst einige wenige erkenntnistheoretische Überlegungen der MMR dargestellt, bevor in einem zweiten Schritt methodologische Grundlagen und Qualitätsmerkmale aufgearbeitet und präsentiert werden. In einem dritten Schritt werden anhand zweier ausgewählter Beispiele Crossover-Analysen (vgl. Onwuegbuzie & Hitchcock, 2015) vorgestellt. Crossover-Analysen sind dadurch charakterisiert, dass ein qualitativer oder ein quantitativer Datensatz durch die zusätzliche Anwendung von Auswertungsverfahren, die im Normalfall mit dem jeweils anderen Paradigma in Zusammenhang gebracht wird, analysiert werden, um dadurch einen höheren Grad

der Datenintegration zu erreichen, als dies gewöhnlich der Fall sein kann; zu diesem Zweck ist die Generierung von zusätzlichen Daten notwendig, welche entweder durch Datentransformation (vgl. Kuckartz, 2014) oder aber durch weitere Erhebungen (u. a. Schoonenboom, 2016) bereitgestellt werden können. Im Vortrag werden beide Ansätze (qualitativ-dominant vs. quantitativ-dominant) anhand je eines Beispiels erläutert, um zu zeigen, mit welchen Möglichkeiten eine Mixed Methods Research auch unter Anwendung komplexer Verfahren zu einem breiteren und tieferen Verständnis von Sachverhalten führen kann. Eine abschließende Betrachtung von Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes rundet den Beitrag ab.

Literatur

Friedrich, G. (2000). Schulsportforschung – Zur Konzeption eines ausbaufähigen Bereichs der Sportwissenschaft. *dvs-Formationen, 15*(1), 7–11.

Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 45–57). Schorndorf: Hofmann.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Molina-Azorin, J. F. (2010). Mixed methods research in strategic management: Impact and applications. *Organizational Research Methods, 15*, 33–56.

Onwuegbuzie, A., & Hitchcock, J. (2015). Advanced Mixed Analysis Approaches. In S. N. Hesse-Biber and R. B. Johnson (Eds.), *Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 275–295). New York, NY: Oxford University Press.

Rudd, A., & Johnson, R. B. (2010). A call for more mixed methods research in sport management research. Sport Management Review, *13*, 14–24.

Scherler, K. H. (1995). Sport in der Schule. In J. Rode & H. Philipp (Hrsg.), *Sport in der Schule, Verein und Betrieb* (S. 43–58). Sankt Augustin: Academia.

Schierz, M. (2003). Stichwort „Schulsport“. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), Sportwissenschaftliches Lexikon (7. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Schoonenboom, J. (2016). The Multilevel Mixed Intact Group Analysis: A Mixed Method to Seek, Detect, Describe, and Explain Differences Among Intact Groups. *Journal of Mixed Methods Research, 10*(2), 129-146.

Silverman, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *62*, 352–364.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences. Los Angeles: Sage.

Thiele, J. (2008). Formen der Erkenntnisgenerierung in der Schulsportforschung – Methodologie und Methoden. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 51–72). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Arbeitskreis

„Kompetent sind Sportlehrkräfte dann, wenn sie nicht nur wissen, was sie tun können sollten, sondern auch tun können, was sie wissen…!“ – Beiträge im Rahmen des integrativen Kompetenzverständnisses

Matthias Baumgartner (Chair), Mirella Ritler & Samuel Götz; Eidg. Hochschule für Sport Magglingen

Alfred Richartz; Universität Hamburg

Jan Erhorn, Mareike Setzer & Johannes Wohlers; Europa-Universität Flensburg & Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

In jüngster Zeit sind im Rahmen der kompetenzorientierten (Sport-)Lehrerausbildungsforschung Bemühungen festzustellen, wodurch das terminologische Geschwisterpaar Kompetenz und Performanz in einem integrativen Kompetenzverständnis zusammengeführt werden (vgl. Baumgartner, 2016; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Es wird davon ausgegangen, dass (angehende) Sportlehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer Aspekte professioneller Kompetenz (z. B. Professionswissen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation, Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele; vgl. Baumert & Kunter, 2011; Tatto et al., 2008) berufliche Anforderungssituationen wahrnehmen, interpretieren und Entscheidungen treffen. Das Resultat dieses kognitiven Prozess manifestiert sich sodann in den beobacht- und bewertbaren Performanzen der Sportlehrkräfte (vgl. Hager & Hasselhorn, 2000; Blömeke et al., 2015). Das Innovative an diesem integrativen Kompetenzverständnis besteht darin, dass die Kompetenzdiagnostik sowie die Ausbildung von Sportlehrkräften vom Ende her gedacht werden, d. h. vom konkreten und kriteriengeleiteten Handeln in der situativen Komplexität von Sportunterricht (vgl. Doyle, 2006). Dadurch erfährt die Kompetenzdiagnostik sowie die Ausbildung von Sportlehrkräften eine realistische bzw. eine performative Wende. Die Beiträge innerhalb dieses Arbeitskreises soll ein derartiges integratives Kompetenzverständnis verstärken.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29-53). Münster: Waxmann.

Baumgartner, M. (2016). Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern (Dissertation). Flensburg: Universität Flensburg.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223(1), 3-13.

Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmassnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen (S. 41-85). Bern: Huber.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G. (2008). Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework. Teacher Education and Development International Study Center: Michigan State University.

Ermittlung und Auswertung von Anforderungssituationen an die Lehrkraft im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Professionalisierung der Sportlehrkräftebildung

Jan Erhorn, Mareike Setzer & Johannes Wohlers

Europa-Universität Flensburg & Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Die Professionalisierung der Sportlehrkräftebildung stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass - neben relativ stabilen und schwer zu beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmalen – Kompetenzen existieren, welche letztlich auch die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse der Schüler*innen beeinflussen (vgl. Kunter et al., 2011). Für die Sportdidaktik lässt sich daraus die Forderung ableiten, solche Kompetenzen zu ermitteln und Möglichkeiten zu entwickeln, diese Kompetenzen zu vermitteln. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Kompetenzen ermittelt werden können.

Dafür wird zunächst diskutiert, was unter Kompetenz bzw. Kompetenzen verstanden werden kann. Blömeke, Gustafson und Shavelson (2015) fassen auf Basis einer Analyse des Kompetenzdiskurses zusammen, dass professionelle Kompetenzen auf motivationalen Orientierungen und spezifischen Wissensbeständen basieren, die situationsadäquat in unterrichtliches Handeln überführt werden müssen. Dies schließt die Fähigkeit der Wahrnehmung und Interpretation der Situation sowie zur Entscheidungsfindung mit ein. Dabei kann zwischen einer behavioralen und einer dispositionalen Perspektive differenziert werden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Während im Rahmen der behavioralen Perspektive das Verhalten in Anforderungssituationen fokussiert wird (vgl. u. a. Oser, 2013), nimmt die dispositionale Perspektive das Wissen und die motivationalen Orientierungen in den Blick, welche für die Bewältigung von Anforderungssituationen notwendig sind (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2011). Gemeinsam ist beiden Perspektiven, dass sie ihre Referenz realen Anforderungssituationen finden: „Furthermore, agreement exists in both perspectives that a competence framework recognizes the importance of realworld situations typical for performance demands in a field as ‘‘the’’ point of reference” (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; vgl. auch Bromme, 2008).

Kompetenzen weisen demnach einen Problem- und einen Situationsbezug auf und sind nicht statisch im Sinne einer linearen Technologie zu verstehen (vgl. Luhmann & Schorr, 1982). Die Ermittlung von zentralen Kompetenzen von Sportlehrkräften ist demnach auf eine systematische Explikation domänenspezifischer Anforderungssituationen angewiesen. Diese können auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. Oser (2013) schlägt vor, Anforderungen aus der Befragung von Ex-

pert*innen sowie ethnographisch auf der Grundlage der Beobachtung schulischer bzw. unterrichtlicher Praxis zu gewinnen, wobei er stetige Theoriebezüge einfordert. Im Rahmen des Beitrags wird ein videographisch gestütztes Verfahren vorgestellt und diskutiert, welches dem ethnographischen Zugang folgt und systematisch Bezüge zu tradierten Wissensbeständen herstellt.

Dabei soll insbesondere die Frage problematisiert werden, ob lediglich rekonstruktive Verfahren zum Einsatz kommen sollten („*Was ist gewesen?*“, „*Welche Wissensbestände wurden zur Anwendung gebracht*?“, „*Welche motivationalen Orientierungen wurden sichtbar*?“) oder ob auch normative Zugänge sinnvoll und vertretbar wären („*Was hätte sein sollen?*“, „*Welche Wissensbestände hätten zur Anwendung gebracht werden sollen*?“, „*Welche motivationalen Orientierungen hätten sichtbar werden sollen*?“).

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13.

Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise: eine psychologische Konzeption für die Entwicklung und Erforschung des Wissens und Könnens von Lehrern. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.

Kunter, M., Kleickmann, T., Kluesmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Berlin: Suhrkamp.

Oser, F. & Bauder, T. (2013). Einleitung: „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die professionelle Wahrnehmung von angehenden Sportlehrkräften fördern durch strukturierte Beobachtung mit Videounterstützung – Qualitative Auswertung von Praktikumsberichten

Alfred Richartz

Universität Hamburg, Institut für Bewegungswissenschaft, Deutschland

Problemstellung

Unterricht im Klassenverband ist ein hoch dynamisches und oft unübersichtliches Geschehen, das die Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse von Lehrern häufig „unter Druck“ setzt (Wahl, 1991). Bereits bei der unbeteiligten Beobachtung erzwingt die unvermeidliche Selektivität der menschlichen Wahrnehmung die Fokussierung auf ausgewählte Unterrichtsereignisse – und damit die Ausblendung anderer. Es ist für die Wahrnehmung, Interpretation und Handlungssteuerung von Lehrern deshalb entscheidend, ob sie ihre Aufmerksamkeit auf bedeutsame Unterrichtsereignisse konzentrieren oder ihre Ressourcen für weniger bedeutsame beanspruchen. Neben der begrenzten Prozesskapazität hat die Expertiseforschung seit längerem auf einen zweiten Aspekt hingewiesen: die kategorialen Differenzen in der Wahrnehmung von Novizen und Experten (Bromme, 1992). Die Veränderungen der Wahrnehmungskategorien werden hierbei interpretiert als zentraler Schritt der Kompetenzentwicklung. In der jüngeren Zeit haben mehrere Studien Veränderungsprozesse der professionellen Wahrnehmung von Lehrern untersucht. Damit ist die Fokussierung der selektiven Aufmerksamkeit und die wissensbasierte Interpretation bedeutsamer Unterrichtsereignisse gemeint. Diese Studien sind voraussetzungsreich und sie unterscheiden sich erheblich in Interventionsdauer und Effektmaßen. Die relative Bedeutung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Wissensanteile scheint deshalb noch weitgehend unentschieden (z.B. Gold, Förster & Holodynski, 2013; König et al. 2014; Stürmer, Könings & Seidel, 2013). Dies betrifft vor allem Entwicklung besonders geeigneter Lernumgebungen für Lehramtsstudierende.

Methode

Die vorliegende Studie basiert auf einem Lehrprojekt in der Praktikumsbegleitung in der BA-Phase der Sportlehrerausbildung. Das Praktikum sieht Unterrichtshospitationen und die Abhaltung eigener Unterrichtsversuche vor. 38 Studierende lernten im Vorlauf des Praktikums Verfahren zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht kennen, darunter das Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Dieses Beobachtungssystem ist hierarchisch strukturiert und enthält drei umfassende Domänen der Prozessqualität (Emotionale Unterstützung, Klassenführung, Instruktionale Unterstützung), die über 10 Dimensionen mit jeweils vier Indikatoren bis auf die Ebene von Verhaltensmarkern konkretisiert sind. Die Einführung des Instruments erfolgte unter Referenz auf Hintergrundtheorien und unter Verwendung kurzen Videobeispielen. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer wurde

durch einen separaten Beobachtungsbogen pro Dimension gelenkt. Diese Beobachtungsbögen wurden auch für die Hospitationen verwendet, wobei die Teilnehmer sich jeweils eine Dimension beschränken sollten. Für den Abschlussbericht war die strukturierte Beobachtung einer Unterrichtssequenz von 20 Minuten Dauer mit der simultanen Verwendung aller Dimensionen einer Domäne und eine Reflexion gefordert. Die Berichte wurden mit qualitativen Methoden ausgewertet.

Ergebnisse

Die Berichte zeigen eine typische Abfolge von Lern- und kognitiven Umarbeitungsschritten. In einer initialen Phase erleben die Beobachter sehr intensive kognitive Anstrengungen. Diese beziehen sich auf die Detektion von bedeutsamen Ereignissen an der Verhaltensoberfläche, vor allem aber auf ihre Zuordnung zu höher inferenten CLASS-Kategorien auf einem mittleren Abstraktionsniveau („Klarheit der Ziele“, „Responsivität“). Diese Such- und Zuordnungsprozesse werden anfangs als anstrengend und zeitraubend erlebt. Von späteren Phase der Hospitationen wird dann berichtet, dass auch bei unstrukturierten Beobachtungen sich die Zuordnung von Ereignissen zu CLASS-Kategorien unintendiert, zwanglos und mit zunehmender Leichtigkeit einstellte. Einige Studierende berichten schließlich von einem dritten Entwicklungsschritt: Während des eigenen Unterrichtens stellten sich handlungsbegleitende Gedanken an Qualitätsmarker ein – präskriptiv bei der Handlungsentscheidung, evaluativ oder selbstbestärkend. Die Auswertung der Beobachtungsaufgaben bestärkt die Annahme, dass zunächst vorhandene Wahrnehmungsrelevanzen und –kategorien durch neue ersetzt werden müssen. Die Schärfung und Abgrenzung der neuen Kategorien erfolgt durch aufwändige Such- und Zuordnungsprozesse. Im Laufe der Zeit entwickeln sich neue Wahrnehmungsrelevanzen und Automatismen – die Anstrengung sinkt und Wahrnehmung erfolgt „von selbst“. Schließlich können die neuen Wahrnehmungskategorien auch bei hoher Beanspruchung der Prozesskapazität, nämlich während des Lehrens, genutzt werden. Die didaktische Planung der Kompetenzentwicklung sollte auf diese Phasen abgestimmt sein. Insgesamt zeigt sich, dass es Studierenden am Ende des Praktikums i.d.R. gelang, Verhaltensmarker korrekt abstrakteren Kategorien zuzuordnen und in wissensbasierte Reflexionen des beobachteten Unterrichts einzubetten.

Literatur

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber.

Gold, B., Förster, St. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(3), 141-155.

König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers‘ general pedagogical knowlege a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.

Pianta, R.C., La Paro, K. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual K-3.* Baltimore: Brookes.

Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 467-483.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Zur Effektivität eines video- und eines textvignettenbasierten Lehr-Lernarrangements hinsichtlich des feedbackbezogenen Performanzfortschritts bei angehenden Sportlehrpersonen: Was wirkt wie stark?

Matthias Baumgartner

Eidg. Hochschule für Sport Magglingen, Schweiz

Problemstellung

In jüngster Zeit haben sich die Forschungsbemühung erhöht, wodurch aus der Analyse beruflicher Anforderungssituationen und den vorliegenden Erkenntnisse professionelle Kompetenzen – hier in pluralisierter Form – für Sportehrkräfte extrahiert werden (vgl. Baumgartner, 2013; Meier, 2015). Professionelle Kompetenzen stellen als ‚can-do-statements‘ (z. B. lernförderndes Feedback geben; vgl. Baumgartner, 2013; Oser, 2001) Anforderungsprofile für den Sportlehrberuf dar. Die extrahierten professionellen Kompetenzen dienen sodann als verbindliche Richtschnur zur Quantifizierung der Effektivität der Ausbildung von Sportlehrkräften (vgl. Baumgartner, 2016; Darling-Hammond, 2000). Die Qualität von solchen professionellen Kompetenzen (z. B. effektives Feedback geben können) lässt sich letzten Endes jedoch einzig auf performativer Ebene ökologisch valide diagnostizieren (vgl. Baumgartner, 2017; Shavelson, 2013), d. h. anhand der Qualität der beobachtbaren kompetenzbereichsbezogenen Performanzen (z. B. die Qualität des Feedbacks einer angehenden Lehrkraft in konkreten Unterrichtssituationen). Obschon derartige professionelle Kompetenzen für den Sportlehrberuf formuliert wurden, ist bislang wenig erforscht, welchen Einfluss die Verwendung von verschiedenen hochschulmethodischen Instrumenten auf die Verbesserung von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen haben (vgl. Baumgartner, 2016; Brunner et al., 2006). Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutsamkeit von (Sport-)Lehrkräften auf die Schulleistungen (z.B. Scheerens & Bosker, 1997) ist diese Forschungslücke als problematisch zu deuten. Es erscheint als wünschenswert, Erkenntnisse über die Effektivität von verschiedenen hochschulmethodischen Instrumenten hinsichtlich des Performanzfortschritts zu extrahieren, damit die Gestaltung der Ausbildung auf der Grundlage empirischer Evidenz realisiert werden kann. Folgende Interventionsstudie soll einen kleinen Beitrag zur Bearbeitung dieser Forschungslücke leisten und zielt darauf ab, Wissen über die Effektivität von verschiedenen hochschulmethodischen Instrumenten (Videovignetten, Textvignetten; Schulpraktikum) für die Gestaltung der Ausbildung von Sportlehrpersonen zu generieren.

Fragestellungen und Hypothesen

Im Beitrag werden die Fragestellungen bearbeitet, ob angehende Sportlehrkräfte innerhalb des gleichen theorie- und praxisverknüpfenden Lehr-Lernarrangements mit der Verwendung von a) feedbackbezogenen Videovignetten, b) feedbackbezogenen Textvignetten und c) einem allgemeinen Schulpraktikum (Kontrollgruppe) ih-

re feedbackbezogenen Performanzen verbessern können. Der Fokus wird beispielhaft auf den Kompetenzbereich Feedback gelegt, weil Feedback im Sportunterricht einen bedeutsamen Stellenwert einnimmt (vgl. Baumgartner, 2013; 2016; Silverman, Tyson & Krampitz, 1992). Vor dem Hintergrund der Annahmen und den empirischen Befunde zur Verwendung von Unterrichtsvideos (z.B. Krammer & Reusser, 2005), von Textvignetten (z. B. Steiner, 2014) und der Durchführung von Schulpraktika (z. B. Bach, 2013) in der Ausbildung von Lehrpersonen resultieren die folgenden Richtungsvermutungen:

H1: Die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen von angehenden Sportlehrenden, welche das videovignettenbasierte Lehr-Lernarrangement absolvieren, ist nach der Durchführung des Interventionsprogramms höher ausgeprägt als vor der Absolvierung der Intervention (grosser Effekt).
H2: Die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen von angehenden Sportlehrenden, welche das textvignettenbasierte Lehr-Lernarrangement absolvieren, ist nach der Durchführung des Interventionsprogramms höher ausgeprägt als vor der Absolvierung der Intervention (moderater Effekt).
H3: Die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen von angehenden Sportlehrenden, welche das allgemeine Schulpraktikum absolvieren, ist nach der Durchführung Praktikums nicht höher ausgeprägt als vor der Absolvierung der Intervention (kein Effekt).

Methode

Die Untersuchung basiert auf einer quasi-experimentellen Feldstudie mit den Hauptfaktoren Messzeitpunkt (t_0, t_1) und Untersuchungsgruppe (Experimentalgruppe Videovignette: n = 23; Experimentalgruppe Textvignette: n = 15; Kontrollgruppe: n = 22; Pre-Post-Control-Design mit 2x3-Faktorenstufen). Die Stichprobe besteht aus drei Lehrgängen der Eidg. Hochschule für Sport Magglingen. Bei den beiden Experimentalgruppen fand die Intervention innerhalb von vier Wochen statt (vier Sitzungen à 2 Stunden und ein Schulpraktikum). Die Kontrollgruppe besuchte ein allgemeines Schulpraktikum (Standardintervention). Die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen (AV) wurde mittels Videovignetten fixiert und durch ein Fremdeinschätzungsverfahren beurteilt. Dabei wurde das validierte Diagnoseinstrument Widorski et al. (2012) verwendet, welches für das Feedback im Sportunterricht adaptiert wurde (vgl. Baumgartner, 2016). Die unabhängige Variable (UV) stellen die Interventionen dar. Zur Überprüfung der Datenqualität wurden explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet, die Güte des Fremdbeurteilungsverfahrens wurde mit der Berechnung der prozentuale Übereinstimmung (P), des Cohens Kappa (κ) sowie des Intraklassenkorrelationskoeffizients $ICC_{unjustiert,\ einf.,\ random}$ quantifiziert. Zur inferenzstatistischen Datenauswertung wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) durchgeführt und die Effektstärke mittels Populationseffektschätzer $\hat{\omega}^2$ (Omega Quadrat) eruiert.

Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die angehenden Sportlehrkräfte ihre feedbackbezogenen Performanzen durch die video- und textbasierte Intervention, jedoch erweist sich die videobasierte Vorgehensweise als deutlich effektiver (starker Effekt). Durch das allgemeine Schulpraktikum konnten sich die Versuchspersonen nicht verbessern. Die vorliegenden Resultate weisen auf die hohe Bedeutsamkeit einer theorie- und praxisverknüpfenden Ausbildungskultur hin, wodurch die Qualität des anforderungsbezogenen Könnens verbessert werden kann (vgl. Baumgartner, 2015).

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster: Waxmann.

Baumgartner, M. (2013). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 96-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumgartner, M. (2015). Zur Orchestrierung der kompetenzorientierten Lehre. *didaktiv,* 9, 5-8.

Baumgartner, M. (2016). *Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern* (Dissertation). Flensburg: Universität Flensburg.

Baumgartner, M. (2017). „Denn sie wissen nicht, was sie können ...!“ – die Qualität der Performanzen von angehenden Sportlehrkräften als Verzerrer der Selbstbeurteilung. *German Journal of Exercise and Sport Research.* Online publication (Open Acces). doi:10.1007/s12662-017-0453-4.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K. & Tsai, Y. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke, (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23*(1), 35-50.

Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen.* Münster: Waxmann.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The fundations of educational effectiveness.* Oxford: Elsevier.

Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist, 48*(2), 73–86.

Silverman, S., Tyson, L. A. & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education, 8*(4), 333-344.

Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32*(1), 6-20.

Zur Effektivität eines Video Clubs in der Weiterbildung von Sportlehrpersonen

Mirella Ritler, Samuel Götz & Matthias Baumgartner

Eidg. Hochschule für Sport Magglingen, Schweiz

Problemstellung

Forschungsbefunde zeigen, dass die Bedeutsamkeit der Lehrperson und deren Unterricht auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler gross ist (z.B. Bosker, 1992; Hattie, 2003). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse nahmen die Forschungsbemühungen zur Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrerbildung deutlich zu. Dabei geht hervor, dass sich insbesondere die Weiterbildung von Lehrpersonen als effektiv erweist (vgl. Hattie, 2009). Als bedeutsame Weiterbildungsmassnahme hat sich dabei die Durchführung von Video Clubs erwiesen (vgl. Sherin, 2004). Dies sind Lehr-Lernarrangements, mithilfe derer tätige Lehrpersonen das eigene videografierte Unterrichtshandeln in einer Gruppe analysieren, besprechen und Massnahmen zur Verbesserung des eigenen Handelns ableiten können (vgl. Piwowar et al., 2013). Die diesbezügliche Forschungslage zur Effektivität von Weiterbildungsangeboten auf die Verbesserung des anforderungsbezogenen Könnens (kompetenzbereichsbezogene Performanzen) von tätigen (Sport-)Lehrpersonen ist jedoch kaum erforscht, was vor dem Hintergrund eines integrativen Kompetenzverständnisses (vgl. Baumgartner, 2016) als problematisch erscheint. Es erscheint als wünschenswert, empirische Erkenntnisse zur Effektivität von Weiterbildungsmassnahmen zu generieren, damit die Konzeption von Weiterbildungen von (Sport-)Lehrpersonen auf der Grundlage von Evidenzen realisiert werden kann. Die vorliegende Studie sollte einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Forschungslücke leisten und zielt darauf ab, Wissen zur Effektivität von Weiterbildungen hinsichtlich des Performanzzuwachs bei tätigen Sportlehrpersonen zu entwickeln.

Fragestellung und Hypothese

Vor dem Hintergrund der dargelegten Problemlage und des Ziels wird in der vorliegenden Arbeit die konkrete Fragestellung bearbeitet, ob tätige Sportlehrpersonen an einer Berufsfachschule mittels Video Club ihre feedbackbezogene Performanzen verbessern können. Der Fokus wird auf den Kompetenzbereich Feedback gelegt, weil Feedback im Fach Bewegung und Sport einen relevanten Stellenwert einnimmt (vgl. Silverman, Tyson & Krampitz, 1992). Unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsbefunden (z.B. Baumgartner, 2016; Piwowar et al., 2013) wird folgende Unterschiedshypothese abgeleitet:
Die feedbackbezogenen Performanzen der tätigen Sportlehrpersonen ist nach der Durchführung des Video Clubs höher ausgeprägt als vor der Absolvierung des Interventionsprogramms (grosser Effekt).

Methode

Die quasi-experimentelle Feldstudie gründet auf einem Pre-Post-Design ohne Kontrollgruppe. Die Stichprobe besteht aus tätigen Sportlehrpersonen einer Berufsfachschule, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben (N = 11). Der Video Club (unabhängige Variable; *UV*) wird innerhalb von vier Wochen an der Berufsfachschule der tätigen Sportlehrpersonen durchgeführt (Dosis: drei Sitzungen à 2 Stunden). Die Güte der feedbackbezogenen Performanzen (abhängige Variable; AV) werden vor- bzw. nach der Durchführung des Video Clubs durch feedbackbezogene Videovignetten festgehalten. Zur Beurteilung der Qualität der feedbackbezogenen Performanzen wird auf das Diagnoseinstrument von Widorski et al. (2012) zurückgegriffen. Dazu wird ein Expertenrating durchgeführt. Die Güte der Rater- und Raterinnenurteile werden mit dem Intraklassenkorrelationskoeffizients $ICC_{unjustiert,\ einf.,\ random}$ dargelegt. Zur inferenzstatistischen Datenauswertung wird ein *t*-Test für abhängige Stichproben mit Messwiederholung gerechnet. Die praktische Bedeutsamkeit des gefundenen Unterschieds wird mit dem Effektstärkemass *Cohens d* quantifiziert.

Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die tätigen Sportlehrkräfte bereits zum ersten Messzeitpunkt über eine hohe Qualität ihrer feedbackbezogenen Performanzen aufweisen und die Intervention einen mittleren Effekt hatte. Dieses Resultat zeigt auf, dass sich Weiterbildungsangebote, die sich am proximalen Handeln der Sportlehrkräfte orientiert, als effektiv erweist.

Literatur

Baumgartner, M. (2016). *Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern* (Dissertation). Flensburg: Universität Flensburg.

Bosker, R. J. (1992). *The stability and consistency of school effects in primary education.* Enschede: University of Twente.

Hattie, J. (2003, Oktober). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Papier präsentiert an der Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers’ competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 30*(1), 1–12.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using video in teacher education* (S. 1-28). Amsterdam: Elsevier.

Silverman, S., Tyson, L. A. & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. Teaching and Teacher Education, 8(4), 333-344.

Widorski, D., Salzmann, P., Bauder, T., Heinzer, S. & Oser, F. (2012). *Lernenden fördernd Feedback geben. Ein interaktives Arbeitsinstrument für Berufsbildungsverantwortliche und Lehrpersonen.* Bern: Hep.

Arbeitskreis: Heterogenität im Schulsport – Empirische Studien zu sportunterrichtlichen Ungleichheitserfahrungen und SportlehrerInnen-professionalität

Elke Grimminger-Seidensticker & Ulrike Burrmann

Technische Universität Dortmund

Einführung

In den neuen Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen wird „die Ausgestaltung einer an den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bemessenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler [angestrebt]. Diese versetzt sie in die Lage, im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe aus den lebensweltlich relevanten Angeboten der Sport- und Bewegungskultur auszuwählen, sie zu reflektieren, sie entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten bzw. zu verändern und sich an ihnen aktiv zu beteiligen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2014, S. 7f). Übergeordnetes Ziel von Schulsport ist folglich die Förderung von Handlungsfähigkeit, die „dabei insbesondere auf den Grad an Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit gerichtet [ist], mit der Schülerinnen und Schüler sportbezogene Handlungsentscheidungen in, neben und nach der Schule treffen und umsetzen können“ (Gogoll, 2013, S. 55). Entgegen dieser pädagogischen Prämisse der individuellen Handlungsbefähigung zeigen erziehungswissenschaftliche Studien immer wieder schulische Ungleichheitserfahrungen, indem bestimmte Handlungskompetenzen und persönliche Merkmalskonstellationen in der Schule offenbar bevorzugt und andere eher sanktioniert werden (Grundmann, 2010). Ebenso belegen Studien zur Beteiligung an außerschulischen Sport- und Bewegungskontexten nach wie vor soziale Ungleichheit entlang der Heterogenitätsdimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund, Milieu und Behinderung (u.a. Finger et al., 2014), so dass eine Handlungsbefähigung zur gleichberechtigen außerschulsportlichen Teilhabe nicht zu gelingen scheint.

Bislang liegen jedoch kaum Studien vor, welche Ungleichheitserfahrungen oder Ungleichbehandlungen im Sportunterricht aufgrund von Heterogenitätsmerkmalen in den Blick nehmen. Zudem sind vor dem Hintergrund der in der pädagogischen Prämisse formulierten Förderung individueller Bildungspotenziale Studien erforderlich, welche Sportlehrkräfte und ihren Umgang mit Heterogenität fokussieren.

Diesen beiden Forschungsfeldern zu Heterogenität im Schulsport widmet sich der vorliegende Arbeitskreis: In den ersten beiden Beiträgen werden ausgewählte Heterogenitätsdimensionen in ihrer Relevanz für Ungleichheitserfahrungen im Sportunterricht in den Blick genommen. Daran anschließend folgen zwei Studien, welche v.a. adaptives SportlehrerInnenhandeln als zentrale Kompetenz für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht diskutieren.

Benjamin Zander fokussiert die Heterogenitätsmerkmale „Schulform“ und damit zusammenhängend „soziales Milieu“. Anhand einer qualitativen Studie mit Hauptschüler/innen und Gymnasialschüler/innen konnte er aufzeigen, dass über die fachdidaktische Inszenierung des Sportunterrichts in den beiden Schulformen Schüler/innen unterschiedliche Ungleichheitserfahrungen machen, welche dem Doppelauftrag eines erziehenden Schulsports nicht gerecht werden.

Die Arbeitsgruppe Möhwald, Grimminger-Seidensticker & Korte berichtet daran anschließend Ergebnisse einer quantitativen Studie im Grundschulalter zur Verwobenheit der Heterogenitätsmerkmale Gewichtsstatus und motorische Leistungsfähigkeit. Die Autorinnen können aufzeigen, dass v.a. die motorische Leistungsfähigkeit eine besondere Rolle für Ungleichheitserfahrungen im Sportunterricht spielt und übergewichtige, sportlich leistungsstarke Kinder Sportunterricht gleichermaßen positiv erleben wie normalgewichtige, sportlich leistungsstarke Kinder.

Miriam Seyda wird zentrale Ergebnisse aus ihrer von der DFG geförderten quantitativen Studie zur diagnostischen Kompetenz von Sportlehrkräften in der Grundschule berichten. Da aus fachdidaktischer Perspektive eine hohe diagnostische Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung für die adaptive Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht darstellt, kann diese Kompetenz als grundlegende Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Sinne individueller Förderung betrachtet werden.

Abschließend widmet sich die Arbeitsgruppe Rischke, Mombeck & Reuker in ihrer qualitativen Studie der Fähigkeit von Sportstudierenden, Differenzen bewusst wahrzunehmen, diese im Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung für die Planung und Durchführung von Sportunterricht zu reflektieren und mit entsprechend adaptiven Handlungsalternativen zu reagieren. Die vielschichtigen Ergebnisse werden abschließend auf die Herausforderungen einer inklusionsorientierten Sportlehrerbildung bezogen und diskutiert.

Literatur

Finger, J.D., Mensink, G.M., Banzer, W., Lampert, T. & Tylleskär, T. (2014). Physical activity, aerobic fitness and parental socio-economic position among adolescents: the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents 2003–2006 (KiGGS). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. doi:10.1186/1479-5868-11-43.

Gogoll, A. (2013). Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 53–62). Berlin: Cornelsen.

Grundmann, M. (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hrsg.). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW*. Düsseldorf: o.V.

Sportunterricht an Hauptschulen und Gymnasien im Vergleich – Empirische Befunde zu schulformbezogenen Benachteiligungen

Benjamin Zander

Georg-August-Universität Göttingen

Einleitung

Vergleichende Studien zum Sportunterricht an Hauptschulen und Gymnasien zeigen diverse Unterschiede zwischen den Schulformen auf (vgl. z.B. Theis, 2010). Bisher wurde jedoch kaum untersucht, inwieweit diese Unterschiede auf Benachteiligungen bestimmter Schüler/-innen im Sportunterricht verschiedener Schulformen verweisen. Der geplante Beitrag setzt an diesem Desiderat an.

Theorie

Mit Blick auf Unterricht kann eine milieu- und organisationstheoretische Perspektive verschiedenen Formen der Benachteiligung sichtbar machen (vgl. Nohl, 2007). Diese können nicht nur auf Sportunterricht an Einzelschulen, sondern auch auf Schulformen übertragen werden, da sie an allgemeine Funktionen von Schule innerhalb des Bildungssystems gebunden sind. Eine dieser Funktionen lässt sich in ihrem Prozess und Ergebnis mithilfe des Sozialisationsbegriffs präzisieren (vgl. Grundmann, 2006) und als Sozialisation zum, im und durch Sport fachspezifisch strukturieren. Benachteiligung bezeichnet im geplanten Beitrag die ungleiche Verteilung fachspezifischer Sozialisationsangebote des Sportunterrichts zwischen den Milieus einer Schulklasse und zwischen den Milieus verschiedener Schulformen. Ausgehend vom empirischen Material werden die Forschungsfragen untersucht, (1) inwieweit sich Unterschiede in den Sozialisationszusammenhängen des Sportunterrichts zwischen Hauptschulen und Gymnasien rekonstruieren lassen, (2) ob diese als milieuspezifische Benachteiligungen gelten können und (3) ob diese Benachteiligungsformen ggf. auf Muster schulformbezogener Benachteiligung verweisen.

Methode

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden 16 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern (N = 71) des 7. Schuljahrs an Hauptschulen und Gymnasien in NRW durchgeführt und mittels Dokumentarischer Methode unter einer komparativ-validierenden (fallinternen/-externen) Logik sequenziell ausgewertet.

Ergebnisse

Zu (1): Einige Unterschiede im Sportunterricht an Hauptschulen und Gymnasien lassen sich u.a. auf lehrer- und schülerspezifische Rollenwartungen innerhalb der Schul- und Fachkultur zurückführen. Da dieser Faktor auch maßgeblich mit der Schulform in Verbindung steht, können einige Differenzen auch als schulformspezifisch gelten. Der Sportunterricht als interaktiv hergestelltes Sozialisationsangebot

unterscheidet sich zwischen den Schulformen u.a. in seinem Ablauf und seiner thematischen Ausrichtung. Sportunterricht an Hauptschulen wird innerhalb einer ambivalenten und konfliktträchtigen Interaktion bei hohem Steuerungsanspruch der Lehrkraft und zugleich hoher Mitbestimmung einzelner Schüler/-innengruppen in zwei Phasen (Erwärmen und Spielen) als jeweils einzelne Unterrichtsstunden realisiert. Auf dieser Basis beziehen sich die Themen ausschließlich auf die Ausübung von Individual-Ausdauer- und Mannschafts-Ballsportarten. Auch wenn sich die Inhalte wiederholen, werden sie (fast) jede Stunde neu verhandelt. Anders als an Hauptschulen wird der Sportunterricht an Gymnasien nicht zum Aushandlungsraum zwischen den Beteiligten, sondern innerhalb einer hierarchisch geprägten Interaktion bei geringer Mitbestimmung der Schüler/-innen in drei Phasen (Erwärmen, Üben, Spielen) durch die Lehrkraft als Unterrichtsreihe initiiert, die thematisch gebunden über mehrere Unterrichtsstunden auf ein Lernen von Bewegungsfertigkeiten fokussiert. Zu (2): Im Sportunterricht beider Schulformen lassen sich in den Prozessen der Aushandlung und Umsetzung von Themen v.a. für „ballsportferne“ Schüler(innen)gruppen Formen der Benachteiligung rekonstruieren, die besonders an Hauptschulen eng an milieuspezifische Zugehörigkeiten des Geschlechts gekoppelt auftreten. Zu (3): Als schulformbezogene Benachteiligung zwischen den Schulformen kann u.a. rekonstruiert werden, dass der Sportunterricht an Gymnasien durch das Format des Übens vordergründig ein fachspezifisches Sozialisationsangebot den Schüler/-innen offeriert, wobei er von der Verbindung einer stabilen Schulkultur mit einer normierten Sportkultur profitiert. Das Sozialisationsangebot wird jedoch konterkariert, da der gymnasiale Sportunterricht auf Basis der außerschulischen (Vereins-)Sporterfahrungen der Schüler/-innen v.a. ein Präsentations- und Bewertungsraum sportmotorischer (Schul-)Leistungen ist.

Diskussion

Für das untersuchte Sample zeigt ein differenzanalytischer Vergleich, dass Sportunterricht an Hauptschulen v.a. auf die interaktive Herstellung gelingender Bedingungen des Sporttreibens fokussiert, während der Sportunterricht an Gymnasien außerschulische Sporterfahrungen der Schüler/-innen zu Schulleistungen transformiert. Diese unterschiedlichen Muster verweisen – provokant formuliert – einerseits auf schulformbezogene Benachteiligungen und stellen andererseits schulformübergreifend die Sozialisationsfunktion des Fachs Sport innerhalb des Bildungssystems infrage, da der Sportunterricht nicht fachspezifisch (Hauptschule) oder nur vordergründig (Gymnasium) auf Entwicklung ausgerichtet ist.

Literatur

Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie.* Konstanz: UVK.

Nohl, A.-M. (2007). *Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(1), 61-74.

Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht.* Schorndorf: Hofmann..

Gewichtsstatus und motorische Leistungsfähigkeit als verwobene Heterogenitätsdimensionen im Sportunterricht

Aiko Möhwald, Elke Grimminger-Seidensticker & Johanna Korte

Technische Universität Dortmund

Problemstellung

Im Sportunterricht stehen der Körper, seine Leistungsfähigkeit und seine Funktionsweisen im Mittelpunkt. Ein Abweichen von körperlichen Normen und von sportlichen `Normwerten´ können zu Beschämung und belastenden psycho-sozialen Erfahrungen führen (u.a. Klinge, 2009). Der Forschungsstand zeigt auf, dass übergewichtige Kinder geringere sportmotorische Leistungen erzielen (u.a. Kreuser et al., 2014). Gleichzeitig ist empirisch nachgewiesen, dass geringere motorische Leistungen sowohl mit niedrigeren Ausprägungen in Facetten des Selbstkonzepts als auch mit Außenseiterpositionen zusammenhängen (u.a. Grimminger, 2013). Der Sportunterricht, in dem körperliche Darstellungs- und Bewertungspraxen konstitutiv sind, könnte von Kindern mit unterschiedlichem Körpergewicht und unterschiedlicher motorischer Leistungsfähigkeit anders wahrgenommen werden. Folglich hat dieser Beitrag zum Ziel, die Bedeutung der Dimensionen Körpergewicht und motorischer Leistungsfähigkeit für das Erleben von Sportunterricht auf der Basis einer empirischen Studie in der Grundschule differenziert zu beleuchten.

Methodik

An der Studie nahmen *N*=163 (21,3%) übergewichtige, sowie *N*=602 (78,7%) normalgewichtige Kinder im durchschnittlichen Alter von 9,2 Jahren (*SD*=.79) teil. Die Grundschulkinder füllten einen Fragebogen aus, welcher u.a. Skalen zu „Sorgen vor dem Sportunterricht“ und „aussehensbezogene Diskriminierung durch Peers“ enthielt. Zur Erfassung der sportmotorischen Fähigkeiten wurde der Deutsche Motorik Test (DMT; Bös et al., 2009) in modifizierter Form eingesetzt. Anthropometrische Daten der Kinder wurden im Rahmen des DMT miterhoben. Auf Basis der ermittelten BMI-Perzentile und eines Median-Splits des DMT-Gesamtscores folgte eine Zuteilung der Kinder in eine der folgenden Subgruppen: „normalgewichtig-motorisch leistungsschwach“ (*N*=253 Kinder; 33,3%), „normalgewichtig-motorisch leistungsstark“ (*N*=345; 45,5%), „übergewichtig-motorisch leistungsschwach“ (*N*=127; 16,7%) und „übergewichtig-motorisch leistungsstark“ (*N*=34; 4,5%).

Ergebnisse

Wenn ausschließlich das Körpergewicht als unabhängige Variable genommen wird, haben übergewichtige Kinder verglichen zu Normalgewichtigen signifikant schlechtere sportmotorische Fähigkeiten ($t(757)=11.01$, $p<.001$, $d=.98$), signifikant größere sportunterrichtsbezogene Sorgen ($t(732)=-4.08$, $p<.001$, $d=.34$) und erfahren signifikant stärker Diskriminierungen durch ihre Peergroup ($t(217.9)=-2.93$, $p=.004$, $d=.28$).

Differenziertere Analysen deuten darauf hin, dass sich sowohl die sportunterrichtlichen Sorgen als auch die Diskriminierungserfahrungen seitens der Peers zwischen den vier Gruppen signifikant unterscheiden ($F(3,724)=15.67$, $p<.001$, $\eta_p^2=.06$ bzw. $F(3,732)=12.44$, $p<.001$, $\eta_p^2=.05$). Post-hoc-Tests zeigen, dass normalgewichtige-sportmotorisch leistungsstarke Kinder signifikant weniger sportunterrichtliche Sorgen haben und Diskriminierung durch Peers erfahren als die beiden motorisch leistungsschwachen Gruppen. Im Vergleich zu den Werten der übergewichtigen-motorisch stärkeren Kinder gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Diskussion

Auf einer ersten Analyseebene wird der Kontext Sportunterricht von übergewichtigen Kindern verglichen mit ihren normalgewichtigen Klassenkameraden und -kameradinnen anders wahrgenommen und ist mit negativeren Auswirkungen auf psychosozialer Ebene wie Sorgen vor dem Sportunterricht und Diskriminierungserfahrungen verknüpft. Allerdings zeigen differenzierte Ergebnisse, dass vor allem die sportmotorische Leistungsfähigkeit und weniger der Gewichtsstatus einen Einfluss auf die kontextspezifischen negativen Erfahrungen im Sportunterricht zu haben scheint. Die beiden motorisch stärkeren Gruppen – unabhängig des Körpergewichts – haben weniger sportunterrichtliche Sorgen und erfahren weniger Diskriminierung durch ihre Peers. Daraus könnte geschlossen werden, dass vor allem die motorische Leistungsfähigkeit und weniger das Körpergewicht eine bedeutsame Rolle für positive Erfahrungen im Sportunterricht und in der Peergroup spielt.

Fazit und Ausblick

Die Studie versucht, die für den Sportunterricht relevanten Heterogenitätsdimensionen „Körpergewicht“ und „sportliche Leistungsfähigkeit“ in ihrem Wechselspiel zu erfassen, um Anknüpfungspunkte für die fachdidaktische Diskussion von Sportunterricht in einer heterogenen Schülerschaft aufzuzeigen. Da insbesondere geringere motorische Fähigkeiten mit eher negativen Erfahrungen im Sportunterricht verknüpft zu sein scheinen, sind in einem durch (motorisch) heterogene Lerngruppen gekennzeichneten Sportunterricht nicht nur die Erziehung zum Sport, sondern auch die Erziehung durch Sport pädagogisch relevant.

Literatur

Bös, K., Schlenker, L., Büsch, L., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I., Tittelbach, S. (2009*). Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Hamburg: Czwalina.

Grimminger, E. (2013). Sport Motor Competencies and the Experience of Social Recognition among Peers in Physical Education – A Video-based Study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18* (5), 506–519.

Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht, 58* (10), 296–301.

Kreuser, F., Röttger, K., Gollhofer, A., Korsten-Reck, U. & Kromeyer-Hauschild, K. (2014). Sportmotorische Fähigkeiten und Gewichtsstatus von Erstklässlern – Ergebnisse aus einem Gesundheitsscreening. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 65* (11), 318–322.

Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften zwischen Vielfalt als Herausforderung und individueller Förderung als Aufgabe

Miriam Seyda, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Einleitung

Der Umgang mit Vielfalt und die damit verbundene individuelle Förderung gehört zu den zentralen Aufgaben zeitgemäßer pädagogischer Arbeit. Bezogen auf den Sportunterricht an Grundschulen kann festgehalten werden, dass „diese Vielfalt als Herausforderung zu verstehen [ist], jedes Kind bezogen auf seine individuellen Stärken und Schwächen durch differenzierten Unterricht (…) nachhaltig zu fördern“ (MSW NRW, 2008, S. 12). Voraussetzung für eine individuelle Förderung ist „die Kenntnis der individuellen Lernausgangslage“ (ebd.). Von Sportlehrkräften an Grundschulen wird demnach erwartet, dass sie in der Lage sind, z.B. den aktuellen Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Die Fähigkeit, die hierfür vonnöten ist, wird auch als diagnostische Kompetenz (DK) bezeichnet. Diese bezieht sich darauf, „Schülerinnen und Schüler sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“ (Schrader, 2009, S. 237). Demnach ist die „individuelle Ausgangslage“ von Schülerinnen und Schüler nicht nur auf den Leistungsstand beschränkt, sondern kann sich ebenso auf Lern- und Leistungsvoraussetzungen, wie Motivation, Angst, kognitive Fähigkeiten und Selbstkonzept beziehen (Spinath, 2005). Aus fachdidaktischer Perspektive stellt eine hohe DK eine wesentliche Voraussetzung für die adaptive Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht dar. Aufgrund ihrer hohen Bedeutung für das Lernen im Unterricht wird sie mittlerweile „neben Klassenführungs-, didaktischer- und fachwissenschaftlicher Kompetenz, als zentraler Aspekt der Lehrerexpertise beschrieben“ (McElvany et al., 2009, S. 224). Über die DK von Sportlehrkräften ist bisher wenig bekannt, was Anlass zur DiKS-Studie[1] war, in der Lehrerbeurteilungen zur individuellen Ausgangslage ihrer Schülerinnen und Schüler (SuS) fokussiert werden.

Theoretische Annahmen und Forschungsfrage

Die Bedeutung der DK von Lehrkräften liegt darin, dass Lehrerbeurteilungen eine Modifikationsfunktion besitzen (Karst et al., 2014). Sie liefern der Lehrkraft eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung und Anpassung der Lernumgebung an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft, z.B. durch das Stellen geeigneter Aufgaben, binnendifferenzierende Maßnahmen oder schülerspezifische Erklärungshilfen (Karst et al., 2014). Adäquate Beurteilungen der SuS liefern demnach eine wichtige Basis, um entsprechend der „diagnostizierten“ Ausgangslage des jeweiligen Kindes im Sportunterricht individuell fördern zu können. Während in den Kernfächern bereits untersucht wurde, wie treffend Lehrkräfte den Leistungs-

[1] Die DiKS-Studie (DiKS = **Di**agnostische **K**ompetenz von **S**portlehrkräften) wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (Förderkennzeichen: SE 2672/1-1).

stand ihrer SuS sowie deren Lernleistungsvoraussetzungen einschätzen (Spinath, 2005), ist über die diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften wenig bekannt. Daher wird untersucht, wie akkurat Sportlehrkräfte ihre SuS beurteilen können.

Methodisches Vorgehen

Es werden ca. SuS aus 43 dritten und vierten Klassen von 26 Grundschulen in NRW sowie ihre 43 Sportlehrkräfte (SLK). Alle SLK unterrichten die SuS mindestens seit sechs Monaten. Die SLK beurteilen für jedes Kind ihrer Sportklasse auf einer Skala von 1 bis 5 die physische Leistung der Kinder und die Selbstsicht der Kinder auf eigene physische Fähigkeiten (deren physisches Selbstkonzept). Diese Lehrereinschätzungen werden auf ihre Adäquatheit untersucht, indem zusätzlich die physische Leistung der Kinder über insgesamt fünf motorische Testaufgaben (fünfer-Skalierung) ermittelt und das physische Selbstkonzept über einen Fragebogen (Seyda, 2011; 6 Items, fünfer-Skalierung) bestimmt wird. Um die Beurteilung für die SLK zu erleichtern, wurden sie mit den Testaufgaben und der Schülerskala vertraut gemacht (Spinath, 2005). Die DK wird über die drei Komponenten Niveau, Differenzierung und Rang (Spinath, 2005) operationalisiert. In der Auswertung wird überprüft, wie sich die Güte der diagnostischen Kompetenz von SLK darstellt. Indem für die Interpretation Grenzwerte herangezogen werden (u.a. Karst et al., 2014). Zudem wird geprüft, inwieweit Merkmale wie Qualifikation, Alter und Berufserfahrung mit der Güte der DK von SLK zusammenhängen (u.a. Schrader, 2009)

Ergebnisse und Diskussion

Die Datenerhebung wird im März 2017 abgeschlossen sein, sodass erste Ergebnisse auf der Tagung vorgestellt werden können.

Literatur

Karst, K., Schoreit, E. & Lipowsky, F. (2014). Diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrern und ihr Vorhersagewert für die Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *28*, 237–248.

McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23*, 223–235.

Schrader, F. W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23*, 237–245.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *19*, 85–95.

Seyda, M. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter.* Aachen: Meyer & Meyer.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

Heterogenität im inklusiven Unterricht aus der Sicht von Sportstudierenden – unterrichtsrelevante Perspektiven

Anne Rischke, Mona Mombeck & Sabine Reuker (Universität Paderborn)

Einleitung

Im Zuge der zunehmenden Entwicklungen inklusiver Schulen gewinnen Fragen des Umgangs mit heterogenen Schülerschaften weiter an Bedeutung. Welche Differenzen als relevant wahrgenommen werden, „stellt sich LehrerInnen im Unterricht aus einer bestimmten, nämlich pädagogischen Perspektive heraus“ (Rosenberger, 2013, S. 26). Hierbei werden Einstellungen und Vorwissen als wichtige Einflussvariablen für das Handeln von Lehrkräften im inklusiven Unterricht diskutiert. Als eine Bedingung der Realisierung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts wird zudem die Bedeutung solcher Fähigkeiten angenommen, die es Lehrkräften ermöglichen Differenzen bewusst wahrzunehmen, im Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung zu reflektieren und mit entsprechend adaptiven Handlungsalternativen zu reagieren (z. B. Beck et al., 2008; Rosenberger, 2013). Diese Fähigkeiten zur selektiven Wahrnehmung, zur wissensbasierten Deutung und zum situationsangepassten Handeln sind schon vielfältig untersucht worden (z.B. Barnhart & Van Es, 2015; Jacobs & Empson, 2016; Reuker, 2017a & 2017b), aber nur wenige dieser Studien haben eine Schwerpunkt auf Fragen des Umgangs mit Heterogenität gelegt. In eben solchen Studien wurden qualitative Unterschiede in der Wahrnehmung der Lehrkräfte festgestellt (Rosenberger, 2013) sowie nachgewiesen, dass adaptives Handeln gelernt werden kann (Beck et al., 2008; Rogalla & Vogt, 2008).

Methode

Der vorliegende Beitrag schließt an diese Studien an, indem aus einem Projekt berichtet wird, in welchem Sportstudierende (n = 99) mittels einer Bild- und Textvignetten (vgl. Rosenberger, 2013) zu ihren unterrichtsrelevanten Perspektiven auf die Heterogenität in einem inklusiven Sportunterricht untersucht wurden. Mit der Bildvignette wurden individuelle Assoziationen zu verschiedenen Situationen einer fiktiven, inklusiven Lerngruppe erfragt, wodurch einstellungs- und wissensbezogene Merkmale des allgemeinen sowie fachspezifischen Inklusionsverständnisses der Befragten erschlossen werden sollten. Mit der Textvignette wurde die Deutung einer offen geschilderten, alltäglichen Situation inklusiven Sportunterrichts erbeten, wodurch hinterfragt werden sollte, welche adaptive Handlungsalternativen im Umgang mit Heterogenität die Befragten kennen und favorisieren bzw. anwenden würden. Die schriftlich erhobenen Daten wurden thematisch und konsensuell kodiert sowie in Kreuztabellen überführt (vgl. Kuckartz, 2010).

Ergebnisse

In der Auswertung der Bildvignette zeigen sich Assoziationen der Befragten, die im Sinne eines eher engen oder eher weiten Inklusionsverständnisses (z. B. Werning,

2014) interpretierbar sind sowie die Tendenz, dass hiermit jeweils auch bestimmte fachbezogenen Vorstellungen über einen inklusiven Sportunterricht korrespondieren. In der Textvignette benennen die Personen überwiegend Handlungsalternativen, die passiven und/oder substitutiven Umgangsformen zuzuordnen sind (vgl. Weinert, 1997). Insofern wurden in der Regel Veränderungen der Aktions-, Sozial oder Organisationsformen (vgl. z.B. Bräutigam, 2009) benannt und seltener konzeptionelle Alternativen angedacht.

Diskussion

Die Ergebnisse deuten auf Verbindungen zwischen dem allgemeinen sowie fachspezifischen Inklusionsverständnis der Befragten und den Arten der von ihnen beschriebenen Handlungsalternativen bzw. -absichten hin. Hieraus ergeben sich Herausforderungen einer inklusionsorientierten Sportlehrerbildung, die abschließend diskutiert werden.

Literatur

Barnhart, T. & Van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(1), 83-93.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.

Bräutigam, M. (2009). *Sportdidaktik: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (3. unver. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Jacobs, V. & Empson, S. (2016). Responding to children's mathematical thinking in the moment: An emerging framework of teaching moves. *Zdm - The International Journal on Mathematics Education*, 48(1-2), 185-197.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. aktual. Aufl.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Reuker, S. (2017a). The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review*, 23(1), 3-24.

Reuker, S. (2017b). The noticing of physical education teachers: a comparison between groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 150-170.

Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 17-36.

Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weinert, F.E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In Friedrich-Jahresheft, *Lernmethoden - Lehrmethoden - Wege zur Selbständigkeit*. Seelze, Friedrich Verlag, H. XV, S. 50-52

Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 601-623.

Revisited: „Neoliberale Vereinnahmung“ des Schulsports? – Aktuelle internationale Diskussionslinien

Lutz Müller

Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft

Im Rahmen der Globalisierung von Politik und Ökonomie wurden weltweit auch deutliche Veränderungen im Bildungswesen am Maßstab neoliberaler Grundsätze vollzogen (vgl. Rizvi & Lingard, 2010; Ball, 2000). Insbesondere in angelsächsischen Ländern gibt es in der Sportpädagogik intensive wissenschaftliche Diskussionen über Grundsätze, Strukturen und Auswirkungen neoliberaler Wandlungsprozesse im Schulsport.
In Deutschland hat Thiele diese Thematik vor fast einem Jahrzehnt in die sportpädagogische Diskussion mit Überlegungen zur „Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems“ (2009) eingebracht. Sein Plädoyer für Selbstreflexionen der deutschen Sportpädagogik verhallte weitgehend, und eine Rezeption der internationalen wissenschaftlichen Diskussion ist hier kaum erkennbar. Auch wenn derzeit noch deutliche Unterschiede zwischen Schulsport in Deutschland und „neoliberalen Vereinnahmungen“ von Physical Education bspw. in Australien, Neuseeland, England, Wales, den USA und Kanada bestehen, sollte es Aufgabe einer Sportwissenschaft im pädagogischen Interesse sein, pädagogisch relevante Erkenntnisse zu dieser Thematik aufzugreifen und eine intensivierte Erforschung in der deutschen Sportwissenschaft zu stimulieren. Damit verbindet sich ein (sportpädagogisches) Erkenntnisinteresse, ob, wo und inwiefern neoliberale Tendenzen – „Ersatz staatlicher Organisations- und Funktionsprinzipien durch vorgebliche Marktmechanismen“ (Thiele, 2009, S. 16) wie mehr Wettbewerb, Transparenz, Effizienz, Exzellenz, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Freiheit - Einzug auch in den Schulsport in Deutschland halten, welche Veränderungen und Auswirkungen damit verbunden sind resp. sein könnten. Erneut stellt sich die Frage nach einer sportpädagogischen Standortbestimmung sowohl im Umgang mit neoliberalen Veränderungen als auch im Blick auf mögliche Alternativen, allgemeiner nach der Zukunft von Schulsport (Kirk, 2010).
Im Beitrag sollen Strukturen und Inhalte neoliberaler Umgestaltungen von Schulsport im Anschluss an internationale sportwissenschaftliche Diskussionslinien in endogenen und exogenen Dimensionen erschlossen werden (Macdonald, 2014; Evans & Davies, 2014). Ziele, Inhalte und Maßnahmen neoliberaler „Governance“-Konzepte wie Freiheit, Privatisierung, Kommerzialisierung und Kommodifizierung (Evans & Davies, 2015), Outsourcing (Williams & Macdonald, 2015; Sperka & Enright, 2017), Monitoring (Cale, Harris & Chen, 2014) sowie die Etablierung einer Kultur von „Performativity“ (Ball, 2000) und neuer Körperbilder (Webb, Quennerstedt, &

Öhmann, 2008) skizzieren Art und Ausmaß von Veränderungen. Ein weiterer Blick wird Auswirkungen solcher „Vereinnahmungen“ gewidmet. Diese beziehen sich insbesondere auf Schüler*innen (Wrench & Garrett, 2008) und Lehrkräfte im Schulsport (Powell, 2015), auf ihre Lern- und Arbeitsbedingungen, einen massiven „Performativitätsdruck“ und Selbstzweifel durch „sportliche Idealtypisierungen“.
Gegenüber einer vermeintlichen Alternativlosigkeit neoliberaler Entwicklungen könnte Sportpädagogik ein Ort des „riskanten Denkens“ (Gumbrecht, 2012) werden, und den Blick auf und für Alternativen jenseits von Individualismus, Markt und Konsum sowie von neoliberalen Vereinnahmungen von Schulsport bspw. durch Programme der Gesundheitserziehung (Fitzpatrick & Tinning, 2014; Jette, Bhagat & Andrews, 2016) öffnen.

Literatur

Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *Australian Educational Researcher 27*(2), 1-23.
Cale, L., Harris, J., & Chen, M.H. (2014). Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society 19*(4), 376-397.
Evans, J. & Davies, B. (2014). Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society 19*(7), 869-884.
Evans, J. & Davies, B. (2015). Neoliberal freedoms, privatization and the future of physical education. *Sport, Education and Society 20*(1), 10-26.
Fitzpatrick, K. & Tinning, R. (Eds.) (2014). *Health Education. Critical Perspectives*. London: Routledge.
Gumbrecht, H. U. (2012). Die Aufgabe der Geisteswissenschaften heute, in: ders., *Präsenz* (S. 145-168). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Jette, S., Bhagat, K., & Andrews, D.L. (2016) Governing the child-citizen: ‘Let’s Move!’ as national biopedagogy. *Sport, Education and Society 21*(8), 1109-1126.
Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
Macdonald, D. (2014). Is global neo-liberalism shaping the future of physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy 19*(5), 494-499.
Powell, D. (2015). Assembling the privatization of physical education and the ‘inexpert’ teacher. *Sport, Education and Society 20*(1), 73-88.
Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
Sperka, L. & Enright, E. (2017). The outsourcing of health and physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 1-23.
Thiele, J. (2009). “Aufklärung, was sonst?”- Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems“. In Brandl-Bredenbeck, H.P. & Stefani, M. (Hrsg.). *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 13-27). Hamburg: Czwalina.
Webb, L.A., Quennerstedt, M., & Öhrmann, M. (2008). Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society 13*(4), 353-372.
Williams, B.J. & Macdonald, D. (2015). Explaining outsourcing in health, sport and physical education. *Sport, Education and Society 20*(1), 57-72.
Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: experiences of fitness testing. *European Physical Education Review 14*(3), 325-346.

Eine länderübergreifende Analyse zur Umsetzung der Gesundheitsperspektive in schulinternen Lehrplänen

André Poweleit

Deutsche Sporthochschule Köln. Institut für Sportdidaktik und Schulsport

Einleitung

Bereits über eine Dekade besteht im Sportunterricht der doppelte Anspruch einer Bewegungs- und Allgemeinbildung (vgl. u. a. Prohl, 2012). Dem damit einhergehenden Prinzip des erziehenden Sportunterrichts folgt mittlerweile nicht nur Deutschland, sondern auch das Nachbarland Luxemburg. In beiden Ländern kam es schließlich aufgrund von enttäuschenden Ergebnissen in Schulleistungsvergleichsstudien zu einer Curriculumreform, die eine kompetenzorientierte Ausrichtung verfolgt (vgl. Stibbe & Ingelmann, 2011). Mit dieser Umstellung wird nach wie vor die hohe Erwartung verbunden, die (pädagogisch herbeigeführten) Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler besser abbilden zu können. Aus Sicht der Sportpädagogik stellt sich hier die Frage, ob diese neue Lehrplangeneration den pädagogischen Ansprüchen des (immer noch) integrierten Konzeptes des erziehenden Sportunterrichts tatsächlich gerecht(er) wird. Da Nordrhein-Westfalen als Prototyp dieser Lehrplangeneration gilt, eignet sich dieses Bundesland wohl besonders für eine vertiefende Analyse. Ebenso weist Luxemburg aufgrund der Anlehnung am Konzept des erziehenden Sportunterrichts eine vergleichbare pädagogische Akzentuierung auf. Es bietet sich daher an, länderübergreifend zu prüfen, inwiefern die Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts in den Einzelschulen verwirklicht werden.

Forschungsanlage

Im Rahmen des Beitrags sollen luxemburgische und nordrhein-westfälische Schulcurricula hinsichtlich der inhaltlichen Auslegung der Gesundheitsperspektive untersucht werden. Generell fungieren schulinterne Lehrpläne als wesentliche Vermittlungsinstanz zwischen administrativen Vorgaben und unterrichtlicher Praxis: So kann der staatlich vorgegebene Orientierungsrahmen unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen in den Einzelschulen konkretisiert werden (vgl. Stibbe, 2007). In den bestehenden Forschungsbefunden offenbart sich jedoch, dass die Erarbeitung bzw. Umsetzung eines Schulcurriculums gewissen Schwierigkeiten unterliegt (vgl. z. B. Poweleit, 2016; zusammenfassend Guardiera, Poweleit & Ruin, 2017). Die Fokussierung auf die inhaltliche Auslegung der Gesundheitsperspektive wird dadurch begründet, dass die veränderte Sichtweise der Gesundheitsförderung als eine Triebfeder für die Lehrplangeneration des erziehenden Sportunterrichts angesehen werden kann (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 171f.). Demnach soll

eruiert werden, auf welche Weise die beiden Länder die Gesundheitsperspektive thematisieren. Mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse sollen schließlich fachdidaktische Verständnisse der Einzelschulen in Luxemburg und in Nordrhein-Westfalen typisiert und miteinander verglichen werden. In Anlehnung an Balz (1995) wird ein enges und ein weites Gesundheitsverständnis differenziert. So wird Gesundheit einerseits als biomedizinischer Status – in dem es z. B. um eine körperliche Leistungsförderung geht – und andererseits als subjektive Größe – in Bezug auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden – beschrieben (vgl. ebd.). Durch deduktiv entwickelte und induktiv erweiterte Kategorien gilt es, mögliche länderspezifische Auslegungen auf Ebene der Schulen aufzuzeigen.

Ergebnisse

Die Analyse der schulinternen Lehrpläne zeigt keine Unterschiede innerhalb der Länder. So ist sowohl in Luxemburg als auch in Nordrhein-Westfalen zu erkennen, dass die Mehrheit der untersuchten Dokumente ein enges Gesundheitsverständnis offenbart (vgl. Poweleit & Ruin, 2016). Trotz der besonderen Konzeption des luxemburgischen Lehrplans – mit Integrierung der Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts in den Kompetenzbereichen – gelingt auch hier keine wunschgemäße Übertragung. Aufgrund der Tatsache, dass Schulcurricula die erste wichtige Instanz darstellen, um die administrativen Vorgaben auf die unterrichtliche Praxis zu übertragen, ist in der Unterrichtsrealität eine ähnlich verengte Auslegung zu befürchten. Hiermit geht letztendlich die Gefahr einher, dass die Gesundheitsperspektive auf eine Erhaltung der körperlichen Leistungsfähigkeit – in Form einer Fitnessorientierung – reduziert wird.

Literatur

Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport. Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.

Guardiera, P., Poweleit, A. & Ruin, S. (2017, i. Dr.). Schulinterne Lehrplanarbeit – (k)ein Gewinn für die Identifikation mit dem curricularen Auftrag? *sportunterricht*.

Poweleit, A. (2016). Schulinterne Lehrpläne für den Sportunterricht der Sekundarstufe in Luxemburg – eine explorative Analyse. In Kölner Sportdidaktik (Hrsg.), *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde* (S. 302-324). Aachen: Meyer & Meyer.

Poweleit, A., & Ruin, S. (2016). Mehrperspektivität als Kernelement erziehenden Sportunterrichts?: Eine explorative Untersuchung schulinterner Lehrpläne in NRW. In S. König & G. Stibbe (Hrsg.), *Facetten eines erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte* (S. 35-57). Berlin: Logos.

Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.

Stibbe, G. (2007). Vom Umgang mit Lehrplänen. *sportunterricht*, 56 (4), 100-104.

Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stibbe, G. & Ingelmann, C. (2011). Akzeptanz und Rezeption des standardorientierten Lehrplans Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg – Ergebnisse einer empirischen Studie. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (S. 140-227). Schorndorf: Hofmann.

Das Thema Gesundheit in der Sportlehrerbildung (Health.edu): Konzeption und Umsetzung auf institutioneller und Lehrveranstaltungsebene

Julia Hapke[1], Ralf Sygusch[1], Hans Peter Brandl-Bredenbeck[2] & Mandy Lutz[2]

[1]FAU Erlangen-Nürnberg, [2]Universität Augsburg

Einleitung

Mit der pädagogischen Perspektive *Gesundheit* verbindet sich der sowohl fachwissenschaftlich als auch curricular etablierte Anspruch der Entwicklung gesundheitsbezogener Handlungsfähigkeit von Schüler*innen: Sie sollen im Sportunterricht die Fähigkeit erwerben, ihre Gesundheit mittels Sport und Bewegung selbstständig und eigenverantwortlich aufrechterhalten und wiederherstellen zu können (Kurz, 2010). Dem liegt ein salutogenetisches und integratives *Gesundheitsverständnis* zugrunde, welches auf das Entwickeln und Stärken von Schutzfaktoren ausgerichtet ist und sowohl objektive (z.B. physische Gesundheitsressourcen, Training) als auch subjektive *Themen* (z.B. psychosoziale Gesundheitsressourcen, Selbstregulation) problematisiert (Heß & Tittlbach, submitted). Damit werden hohe Ansprüche an das didaktische Handeln von Sportlehrenden formuliert. Vorliegende Befunde sowie erste Ergebnisse der Health.edu-Studie zu handlungsleitenden Kognitionen von Sportlehrenden zeigen, dass diese dem Thema Gesundheit zwar durchaus eine große Bedeutung zuschreiben, zumeist aber ein sportimmanent-funktionales Verständnis vertreten, nach dem Gesundheitsförderung im Sportunterricht auf die Förderung von Fitness und die Gewährleistung von Bewegungszeit reduziert wird (Kastrup, 2009; Tittlbach & Heß, 2016). Ausgehend von der Annahme, dass sich handlungsleitende Kognitionen in der beruflichen Biografie von Sportlehrenden entwickeln, fokussiert das Projekt Health.edu auch das Setting Sportlehrerbildung bestehend aus Studium (I. Phase) und Referendariat (II. Phase). In einer Bestandsaufnahme wird geprüft, inwiefern sich die fachdidaktische Diskussion zur pädagogischen Perspektive *Gesundheit* in der Sportlehrerbildung auf Ebene der (1) Institutionen und (2) Lehrveranstaltungen (LV) hinsichtlich des vermittelten *Gesundheitsverständnisses*, angesprochener *Themen* sowie in der Lehre verwendeter *Literatur* wiederfindet. Dabei gerät Sportlehrerbildungswirklichkeit jeweils sowohl hinsichtlich der (a) Konzeptionen (z.B. Modulhandbücher, Seminarpläne) als auch hinsichtlich der (b) Deutungen und Umsetzungen von Sportlehrerbildnern (Koordinator*innen, Dozent*innen, Seminarlehrer*innen) in den Blick.

Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der (a) Konzeptionen wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse (1) übergreifende institutionelle Ausbildungsdokumente (z.B. Modulhandbücher) sowie (2) konkrete LV-Dokumente (z.B. Seminarpläne) gesichtet. Zur Analyse der (b) Deutungen und Umsetzungen wurden (1) problemzentrierte Interviews mit Sportlehrerbildungskoordinator*innen auf institutioneller Ebene sowie (2) videoge-

stützte Beobachtungen und Stimulated-Recall-Interviews mit Dozent*innen und Seminarlehrer*innen auf LV-Ebene durchgeführt. Das gesamte Datenmaterial wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse entlang der leitenden Kategorien (*Gesundheitsverständnis, Themen, Literatur*) ausgewertet. Das Sampling umfasst in der I. Phase zwei sportwissenschaftliche Institute sowie in der II. Phase jeweils vier Seminarschulen für das Lehramt Realschule und Gymnasium in Bayern. Insgesamt wurden zu (a) N = 39 Dokumente (5 auf institutioneller, 34 auf LV-Ebene) und zu (b) N = 18 Sportlehrerbildner*innen (5 Koordinator*innen auf institutioneller, 8 Dozent*innen und 5 Seminarlehrer*innen auf LV-Ebene) in die Untersuchung einbezogen.

Ergebnisse

Im ersten Überblick des Datenmaterials zeigen sich folgende Tendenzen. Diese werden im Vortrag an konkreten Beispielen veranschaulicht.
(1) Auf institutioneller Ebene zeigt sich hinsichtlich der (a) Konzeptionen, dass das Thema vor allem unter Berücksichtigung objektiver Aspekte konzipiert wird. Dabei werden sportunterrichtliche Gesundheitsthemen (z.B. Krafttraining im Sportunterricht) in der I. Phase von allgemeinen Gesundheitsthemen (z.B. Salutogenesemodell) dominiert, während in der II. Phase vor allem schulische (z.B. Bewegte Schule) und sportunterrichtliche Gesundheitsthemen im Vordergrund stehen und sich eng am Lehrplan orientieren. Die Ergebnisse hinsichtlich der (b) Umsetzung und Deutung durch Sportlehrerbildungskoordinator*innen werden aktuell ausgewertet und auf der Tagung präsentiert.
(2) Auf LV-Ebene zeigt sich hinsichtlich der (a) Konzeptionen für die I. Phase ein ähnliches Bild: Das Thema wird in erster Linie vor einem allgemeinen gesundheitsthematischen Hintergrund behandelt. Themen und Literatur, die sich auf die Perspektive *Gesundheit* im Sportunterricht beziehen, sind dagegen deutlich weniger zu finden. Hinsichtlich der (b) Umsetzung und Deutung weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass sowohl Dozent*innen als auch Seminarlehrer*innen ein salutogenetisches Verständnis von Gesundheit aufweisen. Zudem deutet sich an, dass vor allem in praktischen Lehrveranstaltungen an Seminarschulen (II. Phase) objektive Gesundheitsaspekte im Vordergrund stehen. Die Lehrveranstaltungen an den Universitäten (I. Phase) thematisieren vermehrt auch subjektive Aspekte. Eingehendere Analysen stehen noch aus und werden auf der Tagung präsentiert.

Literatur

Heß, K. & Tittlbach, S. (submitted). Sportpädagogischer Kenntnisstand zur Perspektive Gesundheit im Sportunterricht – ein Literaturreview. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*.

Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession: eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs.* Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2010). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.

Tittlbach, S. & Heß, K. (2016). Handlungsleitende Kognitionen von Sportlehrkräften zum Thema Gesundheit – Ergebnisse der Health.edu-Studie. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 103-104). Hamburg: Czwalina.

Gesundheitseffekte durch sportliches Training im Sportunterricht

Kathrin Randl & Gerd Thienes

Georg-August-Universität Göttingen

Einleitung

Einen Beitrag zur Gesundheitsförderung von Schülerinnen und Schülern zu leisten, ist eine Aufgabe des modernen Sportunterrichts. Unter der pädagogischen Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ geht es um die Entwicklung einer gesundheitsbezogenen Handlungskompetenz (Töpfer & Sygusch, 2014). Zur Unterstützung der Entwicklung einer Gesundheitskompetenz wird im vorliegenden Beitrag das systematische Training im Sportunterricht vorgestellt. Thienes (2016) verweist darauf, dass Gesundheitswirkungen keineswegs pauschal dem Sportunterricht zugeschrieben werden können, sondern an systematische Bewegungsangebote und Trainingsinterventionen gebunden sind. Die Ausdauer gilt dabei als wichtigste physische Gesundheitsressource (Sygusch et al., 2011). Es soll daher aufgezeigt werden, inwieweit die subjektive Gesundheitseinschätzung mit der (Verbesserung der) Ausdauerleistungsfähigkeit zusammenhängt.

Methode

An der Untersuchung nahmen 55 Schülerinnen und 42 Schüler (SuS) im Alter von 10 bis 18 Jahren (Ø 14,47 Jahren) aus der 5. bis zur 11. Klasse teil. Die Trainingsintervention zur Ausdauer fand über mindestens 5 Wochen mit 15 Minuten Bewegungszeit wöchentlich statt. Somit wurde die Studie in Bezug auf Klassengröße sowie Anzahl und Lage der Unterrichtsstunde unter realen Bedingungen des Schulsports durchgeführt. Das spielerische Ausdauertraining (bspw. Baschta, 2013) wurde über das subjektive Belastungsempfinden gesteuert und durch Übungen zur Laufökonomie sowie zum Tempogefühl ergänzt. Im Prä-/Post-Untersuchungsdesign wurde die Ausdauerleistungsfähigkeit anhand des 20m-Shuttle-Run-Tests erhoben sowie die subjektive Gesundheit durch den SF-12 (Morfeld et al, 2011) abgefragt. Die Kontrollklasse (62 SuS) absolvierte lediglich die Diagnostik vor- und hinterher. Die Auswertung erfolgte durch t-Test für verbundene Stichproben und Varianzanalysen mit Messwiederholung (95%-Konfidenzintervall).

Ergebnisse

Nach der fünfwöchigen Trainingsintervention zeigte sich der erwartete Trainingseffekt bei der Ausdauerintervention. Die Mindestdauer von 5 Wochen mit einer Mindesthäufigkeit von 15 Minuten Ausdauertraining pro Woche unter den alltäglichen Bedingungen des Sportunterrichts führte zu einer Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit (45,8 Bahnen auf 50,8 Bahnen). Die Schülerinnen und Schüler verbesserten sich somit beim Shuttle Run im Durchschnitt um 5 Bahnen ($F(1,93) = 23.11$, $p = .001$). Die Mädchen wiesen dabei ein deutlich geringeres Ausgangsni-

veau auf und steigerten sich nach dem sportlichen Training stärker. Demgegenüber verschlechterte sich die Kontrollgruppe um 2 Bahnen im Mittel. Vor Beginn der Intervention waren schwache Korrelationen zwischen fitten Schülerinnen und Schülern und deren subjektiv erlebter Gesundheit zu verzeichnen. Nach dem Training wird der Zusammenhang besonders zwischen dem körperlichen Gesundheitszustand und der Ausdauerleistungsfähigkeit deutlicher (r = .299, p = .003, n = 97). Schülerinnen schätzten ihre physische Gesundheit hinterher kritischer ein.

Diskussion

Die pädagogische Perspektive „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ spricht die Möglichkeiten der Gesundheitsförderung im Schulsport an. Dabei ist gerade der Einfluss einer Trainingsintervention noch kaum besprochen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Trainingseffekt auf die Ausdauer durch die Intervention verzeichnet werden kann. Die Ergebnisse des Ausdauertests sowie das Ausfüllen des Gesundheitsfragebogens setzen besonders bei den Schülerinnen eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesundheitszustand im Unterrichtsgespräch in Gang. Die Schülerinnen und Schüler wiesen ein mit zunehmendem Alter ausdifferenzierteres Gesundheitsverständnis auf. Sygusch und Kollegen (2016) verweisen zwar auf geringe direkte Gesundheitswirkungen durch Sportunterricht, aber auch auf die Wirkungen von speziellen Interventionsprogrammen. Systematisches Training kann die Erlangung einer Gesundheitskompetenz im Sportunterricht unterstützen, wenn dieses periodisch im Sportunterricht eingesetzt wird und somit Chancen und Risiken von sportlichem Training nachhaltig besprochen werden können. Längsschnittstudien sind dazu anzustreben. Weitere Differenzen zwischen der Kontrollgruppe und den Interventionsklassen werden im Vortrag besprochen. Weiterhin wurden außerschulische Sportaktivitäten in Verein und Freizeit erfasst, um weitere Einflussfaktoren auf die Ergebnisse der Intervention aufzuzeigen.

Literatur

Baschta, M. (2013). Spielerische Ausdauerschulung. Ausdauerfähigkeit über kleine Laufspiel erreichen. *Sport & Spiel, 49* (1), 28-33.

Morfeld, M., Kirchberger, I. & Bullinger, M. (2011). *SF-36. Fragebogen zum Gesundheitszustand*. (2., erg. und überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Sygusch, R., Wick, C., Töpfer, C. & Gabriel, H. (2011). Sport und Gesundheit – eine dynamische Zweierbeziehung. In C. Kröger & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe*. Schorndorf: Hofmann.

Sygusch, R., Töpfer, C. & Tittlbach, S. (2016). Schülergesundheit. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Aachen: Meyer & Meyer.

Thienes, G. (2016). Training im Schulsport aus Sicht der Trainings- und Bewegungswissenschaft. In G. Thienes & M. Baschta (Hrsg.), *Training im Schulsport* (S. 29-47). Schorndorf: Hofmann.

Töpfer, C. & Sygusch, R. (2014). Gesundheitskompetenz im Sportunterricht. In S. Becker (Hrsg.), *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (S. 153-179). Wiesbaden: Springer VS.

Implizite Blicklogiken: Überlegungen zum Verhältnis von Selbstverständnis und der Wahrnehmung Anderer im Sport

Daniel Wangler
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Universität Osnabrück

Problemstellung

Menschenbilder im Sport stellen ein sportwissenschaftlich relevantes Thema dar – nicht erst seit der gleichnamigen Tagung im Jahr 2001 in Münster (Krüger, 2003).

Welche Bilder wir vor Augen haben, wenn wir Andere (in sportbezogenen Konstellationen) sehen und welche Vorstellungen von Bewegung, Spiel und Sport sich darin wiederfinden, wird auch „durch komplexe historische und kulturelle Prozesse bestimmt“ (Wulf, 2014, S. 10). Anknüpfend an eine eigene empirische Studie zur Blicklogik von Sportlehrkräften soll in diesem Einzelbeitrag diskutiert werden, wie sich die Wahrnehmungsstruktur von Akteuren im Sport nicht nur unter Rückgriff auf diskursives Wissen und dort verhandelte (Leit-)Bilder konfiguriert, sondern auch in (sportbezogenen) Praktiken manifestiert, reproduziert und modifiziert.

Theoretische Verortung

Versteht man Sehen als eine in soziale Lebensform eingebundene Praxis, wird sie immer auch von einer „Gesamtheit historisch und gesellschaftlich, öffentlich und institutionell anerkannter Üblichkeiten und herrschender Überzeugungen, Interessen und Geltungsansprüche“ kontextualisiert (Schürmann, 2008, S.15). Die Bildlichkeit des Wissens gehört aus kulturanthropologischer Perspektive zum Menschsein und wird in mimetischen Prozessen angeeignet und verändert (Wulff, 2014). Aus der Sozialpsychologie (vgl. Hofer 1986) und der Kognitionsforschung (vgl. Sembill & Seifried, 2009) wissen wir, wie Bilder von Mitmenschen und Gegenständen dabei helfen, die Komplexität des Wahrgenommen zu reduzieren. Die Kultursoziologie hat herausgearbeitet, dass Wahrnehmungsmuster in ihrer Entstehung immer auch an die soziale Lage, das Geschlecht und die (berufliche) Biografie gebunden sind und sich im Laufe der Sozialisation habitualisieren (Bourdieu, 1979/1982).

Darüber, dass Bilder von Anderen in unserem Handeln wirkmächtig werden, herrscht disziplinübergreifend Einigkeit. Für den Sport als kulturelles Tätigkeitsfeld im Allgemeinen und den Schulsport als Unterrichtsfach mit eigener Fachkultur (vgl. Ernst, 2015) im Besonderen ist vor diesem Hintergrund eine Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung Anderer und ihrer Wirkmacht in Praktiken von Relevanz.

Empirische Studie

Die dem Beitrag zugrundeliegende empirische Studie beschäftigt sich mit Orientierungen von Sportlehrkräften bezogen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion. Um zu rekonstruieren, wie sie ihre Schüler_innen im Sportunterricht sehen, wurden zwölf narrative Interviews mit Sportlehrkräften an weiterführenden Schulen geführt und mithilfe der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet. Mit ihrer

methodologischen Leitdifferenz von kommunikativ-generalisierendem und konjunktivem Sinngehalt (Bohnsack et al., 2014) eignet sich die Dokumentarische Methode, wahrnehmungsstrukturierende Wissensbestände in ihrer sozialen und praktischen und damit auch kulturellen Dimension in den Blick zu nehmen – auch in weiteren Handlungsfeldern des Sports.

Diskussion

Im Kontext des Tagungsthemas soll anhand erster Ergebnisse der empirischen Studie diskutiert werden, wie sich die visuelle Wahrnehmung von Schüler_innen immer auch zwischen Protonormalismus und flexiblen Normalitätsvorstellungen (Link, 2009) praktisch vollzieht. Sportliche Leitbilder, soziale Normalitäten, geschlechtsbezogene Defizitlogiken, aber auch organisationsbedingte Leistungserwartungen strukturieren die Blicklogik. Die soziale Ko-Konstruktion des Interaktionspartners wird implizit mit dem eigenen Selbstbild in ein Verhältnis gesetzt. Aufteilende und zu-teilende Blicke verweisen dabei auf Versatzstücke klassischer (schul-)sportlicher Diskurse.

Literatur

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.M. (Hrsg.)(2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1979).

Ernst, (2015). *Professionalisierung – Bildung – Fachkultur. Rekonstruktionen zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern.* Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Unveröffentlichte Dissertationsschrift.

Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

Krüger, M. (2003). *Menschenbilder im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Link, J. (2009). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.)(2016). *Pädagogische Blicke*. Weinheim: Beltz.

Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 345-354). Weinheim: Beltz.

Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript Verlag.

Selbstwahrnehmung motorischer Kompetenzen (SEMOK) – Zur Beziehung zwischen tatsächlichen und wahrgenommenen motorischen Kompetenzen bei Kindern

Christian Herrmann, Harald Seelig

Universität Basel

Im Schulsport, im Kinder- und Jugendsport sowie im Gesundheitssport wird auf die entwicklungspsychologisch bedeutsame Rolle einer positiven Selbstwahrnehmung hingewiesen. Nach dem prozessorientierten *Exercise and Self-Esteem Model* (EXSEM; Sonstroem & Morgan, 1989) verbessern Personen durch sportliche Aktivität ihre motorischen Leistungen (funktional-somatische Verbesserung), schätzen sich in der Bewältigung von sportlichen Anforderungen kompetent ein (Selbstwahrnehmung), bewerten sich positiv (Selbstbewertung) und nehmen sich als wertvoll wahr (Generalisierung).

Methode

Im vorliegenden Beitrag wird eine Operationalisierung der Selbstwahrnehmung motorischer Kompetenzen (SEMOK) vorgestellt und im Rahmen einer Validierungsstudie (N = 310 Kinder; 53% Mädchen; M = 11.26 Jahre, SD = 0.49) empirisch überprüft. Zur Einschätzung der Konstrukt- und Kriteriumsvalidität des SEMOK-Testinstruments wurden Faktoranalysen und Strukturgleichungsmodelle berechnet. Hierfür wurden neben den motorischen Basiskompetenzen (Herrmann & Seelig, 2017) weitere Außenkriterien (u. a. sportliches Selbstkonzept, Interesse am Sport, Anstrengungsbereitschaft, Vereinssportengagement) erfasst und in Beziehung zum SEMOK-Testinstrument gesetzt.

Ergebnisse

Mit den acht SEMOK-Testitems wurden ein exploratorisches Strukturgleichungsmodell (CFI = .98; RMSEA = .057) und eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFI = .98; RMSEA = .053) berechnet. Beide Analysen bestätigten eine zweifaktorielle Struktur des SEMOK-Testinstruments mit den Faktoren *Selbstwahrnehmung Sich-Bewegen* und *Selbstwahrnehmung Etwas-Bewegen*, wie sie von den MOBAK-Testinstrumenten (u. a. Herrmann & Seelig, 2017) zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen bekannt ist. Die latenten Zusammenhänge der SEMOK-Faktoren mit den MOBAK-Faktoren lagen bei r = .73/.83, mit dem sportlichen Selbstkonzept bei r = .75/.75. Die Außenkriterien (u. a. Geschlecht, Interesse, Vereinssportengagement) hingen mit den SEMOK-Faktoren in ähnlicher Weise zusammen, wie mit den MOBAK-Faktoren. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass in Übereinstimmung mit dem EXSE-Modell der Einfluss der motorischen Basiskompetenzen auf das sportliche Selbstkonzept über die Selbstwahrnehmung motorischer Kompetenzen mediiert wurde.

Diskussion

Die Bestätigung der zweifaktoriellen Struktur sowie die Zusammenhänge mit Außenkriterien gaben erste Hinweise auf die Konstrukt- und Kriteriumsvalidität des SEMOK-Testinstruments. Es konnte die enge Verbundenheit motorischer Basiskompetenzen mit deren Selbstwahrnehmung sowie dem sportlichen Selbstkonzept gezeigt werden.

Literatur

Herrmann, C. & Seelig, H. (2017). Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants of basic motor competencies of fifth graders. *German Journal of Exercise and Sport Research, 48* (1), online first. 10.1007/s12662-016-0430-3.

Bewegungsbeobachtung im Sportunterricht – Zur Reliabilität und Validität der deutschsprachigen Adaptation des Test of Gross Motor Development 3

Matthias Wagner[1], E. Kipling Webster[2] & Dale Ulrich[3]
[1]Universität Konstanz, [2]University of Louisiana, [3]University of Michigan

Einleitung

Elementare großmotorische Bewegungsfertigkeiten wie das Laufen, Springen und Werfen stehen am Beginn des Prozesses der Vermittlung inhaltsbezogener Kompetenzen im Bereich Bewegung, Spiel und Sport; der individuelle Lernfortschritt hängt dabei im Wesentlichen von der Teilkompetenz zur Reflexion des eigenen Bewegungshandelns ab. Folgerichtig müssen den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse über die, für die erfolgreiche Bewältigung der Bewegungsaufgabe relevanten Bewegungsmerkmale vermittelt werden; der strukturierten Beobachtung kommt hierbei eine wesentliche Bedeutung zu. Eine in der sozial- und verhaltenswissenschaftlich orientierten Bewegungswissenschaft breit akzeptierte Möglichkeit zur Beobachtung der elementaren großmotorischen Bewegungsfertigkeiten bei Jungen und Mädchen im Alter zwischen drei und zehn Jahren bietet der im anglo-amerikanischen Forschungssektor etablierte Test of Gross Motor Development (TGMD). Die dritte überarbeitete Auflage des TGMD (TGMD 3; Ulrich, 2016) beinhaltet sechs Bewegungsaufgaben aus der Subdomäne Lokomotion sowie sieben Bewegungsaufgaben aus der Subdomäne Ballfertigkeiten. Zu jeder der insgesamt 13 TGMD 3-Bewegungsaufgaben sind drei bzw. vier Beobachtungskriterien formuliert, welche die Beurteilung der Ausführungsqualität von einzelnen Teilbewegungen ermöglichen. Hierzu zählen u. a. die Flugphase beim Rennen oder auch der kontralaterale Stemmschritt beim Schlagwurf. Die Verwendung des TGMD 3 zur Bewegungsbeobachtung im Sportunterricht setzt den Nachweis seiner Testgüte voraus. Im Zentrum des vorliegenden Beitrages steht die Überprüfung der Reliabilität und Validität der deutschsprachigen Adaptation des TGMD 3 (Wagner, Webster, & Ulrich, 2016).

Methode

Die deutschsprachige Adaptation des TGMD 3 beinhaltet sechs Bewegungsaufgaben aus der Subdomäne Lokomotion (Rennen, Galoppieren, Einbeiniges Springen, Hopserlauf, Beidbeiniges Springen, Seitgalopp) sowie sechs Bewegungsaufgaben aus der Subdomäne Ballfertigkeiten (Einhändiger Vorhandschlag, Einhändiges Dribbeln auf der Stelle, Zweihändiges Fangen, Seitstoß eines ruhenden Balles, Schlagwurf, Unterhandwurf). Auf die in der amerikanischen Originalausgabe enthaltene Bewegungsaufgabe Stationärer Baseballschlag wurde aufgrund einer zu starken kulturellen Prägung verzichtet. Dem Original und seinem Entwicklungscharakter entsprechend, bleiben die Aufgabenstellungen sowie die zugehörigen Beurteilungskriterien über alle Altersstufen unverändert. Die deutschsprachige Adaptation des TGMD 3 wird als Einzeltest von speziell geschulten Testleitern/Testleiterinnen bzw. Sportlehrkräften durchgeführt, beansprucht zwischen 15 und 20 Minuten pro Kind und beinhaltet pro Bewegungsaufgabe eine unkommentierte Demonstration, einen Probeversuch sowie zwei Wertungsversuche. Der Materialaufwand (u. a. Fuß-, Tennis- und Basketball, Markierungshütchen) ist gering. Die Validierungsstich-

probe besteht aus 189 motorisch unauffälligen Kindern (99 Jungen, 90 Mädchen, 56 Kindergartenkinder, 133 Grundschulkinder) mit einem mittleren Alter von 7,15 Jahren (SD = ± 2,02 Jahre, Range: 3,17-10,67 Jahre) und einem mittleren Body-Mass Index von 16,03 kg/m² (SD = ± 1,92 kg/m², Range: 10,45-27,68 kg/m²). Die Rekrutierung und Testung der Kinder erfolgte in fünf Kindergärten und zwei Grundschulen im süddeutschen Raum. Am Beginn der nachfolgenden Ergebnisdarstellung steht die Überprüfung der Test-Retest, Interrater und Intrarater Reliabilität sowie der internen Konsistenz der Subskalen Lokomotion und Ballfertigkeiten. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wird die faktorielle Struktur analysiert.

Ergebnisse

Die deutschsprachigen Adaptation des TGMD 3 zeigt eine sehr gute Test-Retest (Intervall: 2 Wochen, N = 104; Lokomotion: ICC = .94, 95% CI [.91, .96], p < .001; Ballfertigkeiten: ICC = .98, 95% CI [.97, .99], p < .001), Interrater (2 Rater, 30 Beobachtungen; Lokomotion: ICC = .88, 95% CI [.76, .95], p < .001; Ballfertigkeiten: ICC = .97, 95% CI [.94, .99], p < .001) sowie Intrarater (30 Beobachtungen, Intervall: 4 Wochen; Lokomotion: ICC = .97, 95% CI [.94, .99], p < .001; Ballfertigkeiten: ICC = .99, 95% CI [.98, 1.00], p < .001) Reliabilität. Die interne Konsistenz der Subskalen liegt im akzeptablen (Lokomotion: Cronbach`s α = .76) bis guten (Ballfertigkeiten: Cronbach`s α = .89) Bereich. Die konfirmatorische Überprüfung des postulierten Zweifaktor-Modells (Faktor 1: Lokomotion; Faktor 2: Ballfertigkeiten) spricht für die faktorielle Validität der deutschsprachigen Adaptation des TGMD 3 ($\chi^2(53, N = 189) = 71.31$, Bollen-Stine p = .164, $\chi^2/df = 1.35$, CFI = .98, RMSEA = .04, 90% CI [.01, .07], SRMR = .04).

Diskussion

Die deutschsprachige Adaptation des TGMD 3 ermöglicht eine reliable und valide Beobachtung der elementaren großmotorischen Bewegungsfertigkeiten im Kindesalter; eine Replikation der vorliegenden Befunde ist dabei gerade aufgrund des Pilotcharakters der herangezogenen Validierungsstudie angeraten. Im Kontext des Sportunterrichts ist die deutschsprachige Adaptation des TGMD 3 a priori besonders dann geeignet, wenn es um die formative Begleitung von Lernprozessen auf Basis der Beobachtung relevanter Merkmale des Bewegungsprozesses geht. Der TGMD 3 bietet somit eine notwendige Ergänzung zu den am Bewegungsprodukt bzw. der Funktionalität ausgerichteten fähigkeits- (u. a. Bös et al., 2009) bzw. kompetenzorientierten (u. a. Herrmann, 2015) Verfahren.

Literatur

Bös, K., Schlenker, L., Büsch, D., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I. & Tittlbach, S. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18.* Hamburg: Czwalina.

Herrmann, C. (2015). Erfassung motorischer Basiskompetenzen in der dritten Grundschulklasse. *Sportunterricht, 64* (3), 72–76.

Ulrich, D. A. (2016). Test of Gross Motor Development (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Wagner, M. O., Webster, E. K., & Ulrich, D. (2016). Psychometric properties of the Test of Gross Motor Development 3 (German translation) – Results of a pilot-study. *Journal of Motor Learning and Development*. doi: 10.1123/jmld.2016-0006 [Epub ahead of print]

Handlungsstrukturelle Effekte von Metaphern beim Bewegungslernen – Möglichkeiten einer empirischen Erfassung

Christopher Meier & Bernd Gröben

Universität Bielefeld

Problemstellung

Wenn in sportbezogenen Kontexten nach Unterstützungsmöglichkeiten für das Bewegungslernen gesucht wird, erfolgt häufig ein Verweis auf metaphorische Instruktionen (vgl. u.a. Scherer & Bietz, 2015, S. 171), obwohl eine empirische und theoretische Analyse spezifischer Wirkweisen bislang ein Desiderat ist (vgl. Hänsel, 2003, S. 274f.). Einige empirische Befunde deuten auf einen überwiegend positiven Effekt metaphorischer Instruktionen auf die Lernleistung hin (vgl. Gerber, 2015; Scherer & Bietz, 2015), wobei es sich bei den untersuchten Gruppen zum einen vorwiegend um Novizen handelt und zum anderen eine Diskussion um die Ausgestaltung der Instruktionen selbst ausbleibt. In den wenigen Untersuchungen auf einem höheren Leistungsniveau zeigt sich ein scheinbar gegensätzliches Bild hinsichtlich der Wirksamkeit metaphorischer Instruktionen (vgl. u.a. Schücker, 2013). Übergeordnetes Ziel eigener empirischer Untersuchungen soll sein, ein grundlegendes Verständnis der Funktions- und Wirkweise insbesondere metaphorischer Instruktionen zu erreichen, um eine individuelle Passung zwischen Instruktion, Aufgabe und Lernenden herstellen zu können. Zur Untersuchung dieses Passungsverhältnisses wird nicht nur die Effektivität metaphorischer und technomotorischer Instruktionen gegenübergestellt, sondern insbesondere deren Einfluss auf individuumsinterne Veränderungen der Bewegungsqualität sowie der Handlungsstruktur (vgl. Prohl & Gröben, 1995; Gröben, 2000) systematisch analysiert.

Untersuchungsansatz

In einer experimentellen Feldstudie sind Tennisspieler (N=45) aus dem Leistungssportbereich im Alter zwischen neun und 15 Jahren untersucht worden, deren Aufschlag in einer fünfwöchigen Übungsphase (zwei Übungseinheiten pro Woche) durch metaphorische oder technomotorische Anweisungen instruiert worden ist. Die eingesetzten Instruktionen sind auf Basis bisheriger Studien (vgl. Meier & Gröben, 2016) sowie theoretischer Überlegungen entwickelt und gemeinsam sowohl mit Trainern als auch Spielern an die jeweiligen individuellen Problembereiche des Aufschlags angepasst worden. Neben Leistungsdaten wie der Trefferpräzision, der Aufschlaggeschwindigkeit oder der koordinativen Bewältigung sind Veränderungen der subjektiven Handlungsstruktur sowie der Bewegungsqualität durch Fragebögen erfasst worden. Eine dritte Kontrollgruppe erhielt keine spezifischen Vorgaben. Durch einen Eingangs-, Ausgangs- und Retentionstest wurde geprüft, welche Veränderungen sich im Vergleich der Messzeitpunkte ergeben haben.

Ergebnisse

Bezogen auf die Frage nach der Wirkweise metaphorischer Instruktionen werden die Ergebnisse der subjektiven Handlungsstruktur in den Blick genommen, die in ihrer Erfassung eine Weiterführung bisheriger Untersuchungen (vgl. Gröben, 2000; Bähr, 2006) darstellen. Dabei repräsentieren die Einheiten „Weite“, „Weise“ und „Kopplung“ (Gröben, 2000) die zeitlichen, räumlichen und strukturellen die Merkmale des Handlungsvollzugs aus der (Innen-)Sicht der Handelnden, durch deren empirische Erfassung instruktionsabhängige Veränderungen beim Bewegungslernen verstehbar gemacht werden sollen. Insbesondere werden faktoranalytisch ausgewertete Ergebnisse der Variable „Weise“ vorgestellt, die eine eindeutige Faktorenstruktur mit einem hohen Anteil aufgeklärter Varianz aufweisen sowie unter anderem eine Unterscheidung in externale und internale Komponenten des aufgabenbezogenen Wahrnehmungsfeldes zeigen.

Literatur

Bähr, I. (2006). *Erleben Frauen sportbezogene Bewegung anders als Männer?* Schorndorf: Hofmann.

Gerber, M. (2015). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Gröben, B. (2000). *Einheitenbildung im Bewegungshandeln - zur phänomenalen Struktur des sportbezogenen Bewegungslernens*. Schorndorf: Hofmann.

Hänsel, F. (2003). Instruktionen. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre* (S. 265-280). Schorndorf: Hofmann.

Meier, C. & Gröben, B. (2016). Metaphorische Instruktionen bei der Vermittlung des Tennisaufschlags - Befunde und Perspektiven. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 166-167). Hamburg: Feldhaus Verlag.

Prohl, R. & Gröben, B. (1995). Rhythmus und Bewegungsqualität - ein anthropologischer Versuch in empirischer Absicht. *In Sportwissenschaft, 25*, 27-43.

Scherer, H. G. & Bietz, J. (2015). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Hohengehren: Schneider.

Schücker, L., Hagemann, N. & Strauss, B. (2013). Analogy vs. Technical Learning in a Golf Putting Task: An Analysis of Performance Outcomes and Attentional Processes Under Pressure. *Human Movement, 14* (2), 175-184.

Bewegung oder was? - Bewegungshandeln im Diskurs bildungstheoretischer Positionen

Ralf Laging, Ingrid Bähr, Jörg Bietz, Elk Franke, Antje Klinge, Nils Neuber, Matthias Schierz (Jörg Thiele) & Vera Volkmann

Die Sportpädagogik verortet sich in den letzten beiden Dekaden (wieder) im Horizont bildungstheoretischer Entwürfe. Dabei folgt sie ambivalenten Orientierungen mit Ein- und Anpassungen an mehr oder weniger naheliegende Bildungstheorien (vgl. Laging & Prohl, 2005; Krüger & Neuber, 2011; Aschebrock & Stibbe, 2013). So findet sich *auf der einen Seite* die in der Sportpädagogik eingespurte begriffliche und inhaltliche Orientierung an Pädagogischen Perspektiven mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit in der Verzahnung von Erziehung zum und durch Sport als Fortsetzung einer pragmatischen Fachdidaktik sowie – damit verbunden – eine Orientierung an der neoliberalen Bildungsreform mit angepassten sportpädagogischen Kompetenzmodellen und festgestellten Bildungsstandards. Nun sind diese Ansätze weniger an der Klärung des *fachlichen Gegenstands* für den Sportunterricht als vielmehr an der Sicherung und Evaluation von Outputs und Zieldimensionen orientiert. Als Gegenstand des Sportunterrichts treten dann Bewegungsfelder, Sportarten oder Formen des außerschulischen Sports in Erscheinung, ohne diese selbst in ihrer fachlichen Problemstruktur und ihrem Erfahrungspotenzial zu reflektieren. Hieraus entsteht ein Desiderat in der Klärung des fachlichen Gegenstands.
Die Frage, in *welchem Medium* oder *woran* sich Bildung kategorial, relational oder transformatorisch im Mensch-Welt-Bezug ereignen soll oder kann, ist auf der anderen Seite eher Thema in Diskursen zum Zusammenhang von Bildung, Körperlichkeit und Bewegung, wie sie in den Sammelbänden von Franke (2008), Scheid & Prohl (2012) und Bietz, Laging & Pott-Klindworth (2015) geführt werden, oder in Reflexionen über körperliche Praktiken des Sports im Kontext strukturtheoretischer Analysen mit dem Ziel einer reflexiven Handlungsfähigkeit (Thiele & Schierz, 2013). Diese Entwürfe begründen einen eigenständigen Diskurs zur Fundierung einer bildungstheoretisch orientierten Sportpädagogik, die sich als wenig anschlussfähig an die pragmatische Entwicklung der Sportpädagogik erweist. Ebenfalls unaufgeklärt bleiben die Bruchlinien im Gegenstandsverständnis durch die schulische Transformation sport- und bewegungskultureller Praktiken, die aufgrund unterschiedlicher Strukturlogiken von Schule und Sport bzw. qualitativen Unterschieden zwischen ästhetischer Erfahrung und kognitivem Wissen unumgänglich entstehen.
Was also im bildungstheoretischen Sinne bildend im Sportunterricht sein kann und ihm einen eigenen berechtigten Platz in der Schule zuweisen könnte, bleibt daher weitgehend unaufgeklärt. Sportpädagogik muss in dieser Frage daran interessiert sein, eine Klärung des *fachlichen Gegenstands* voranzutreiben. Bildungstheoretisch gesehen stehen hier Reflexionen zu Körperlichkeit, Praktiken im Sport und sportlichem Bewegungshandeln im Mittelpunkt des Diskurses. Dabei geht es um die Frage, die Tenorth vor 10 Jahren gestellt hat: „[...] gibt es die ‚Sprache' des Sports, gibt es die fachdidaktische Theorie, die seine spezifische Modalität der Welterschließung artikuliert und die zugleich eindeutige Aufgaben formulieren kann,

die zugleich auch zeigen, dass es zur Verfügung über diese Kompetenz schulischen Lernens bedarf?“ Mit anderen Worten: Was sind die besonderen Erfahrungen der Bewegung und des Sports, die einen „irreduziblen, durch andere Modi nicht ersetzbaren Modus des Weltzugangs“ begründen? (Tenorth, 2008, 174).

Das Forum möchte sich dieser Fragestellung zuwenden und einen Beitrag zur Klärung des Gegenstands im Sportunterricht leisten. Dazu sollen Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlicher bildungstheoretischer Ansätze mit einer Zuspitzung auf die Frage der *Sache des Sportunterrichts* im Rahmen einer Diskursarena Positionen herausarbeiten, schärfen und im Sinne eines „Forschungsprogramms“ bildungstheoretisch fundieren. Diskutiert werden sollen kontroverse bildungstheoretische Zugänge zur Frage des *Fachlichen* im Sportunterricht zwischen den Polen „Bewegung“ und „Bildung“: Sind die irreduziblen Erfahrungen im Bewegen als eigene reflexive Erkenntnisweise das fachliche Kernstück des Sportunterrichts? Ist eine Bewegungskompetenz schon dadurch als fachlicher Gegenstand begründet, dass Wissen über sportliches Handeln vorliegt? Besteht der Kern des Faches darin, die Verstrickungen des Körpers in den gesellschaftlichen Praktiken des Sports zu erkennen und dadurch zu einem reflektierten Handeln zu gelangen? Lässt sich der Kern des Faches an den motorischen Anforderungen der außerschulischen Sport- und Bewegungskultur zur Stärkung einer lebenslangen Teilhabe am Sport festmachen? Zusammenfassend: Was also ist die Sache des Sportunterrichts? An diesen und weiteren sich in der Diskussion ergebenden Fragen soll das Forum ein unaufgeklärtes Thema der Sportpädagogik zur Sprache bringen.

Das Forum wird von einem/einer Vertreter/in der Sportpädagogik moderiert. Die Diskutanten eröffnen die Diskursarena mit jeweils einem kurzen Statement von maximal 5 Minuten. Die Positionen werden dann in der Runde der beteiligten Diskutant_innen sowie unter Einbeziehung der Teilnehmer_innen verhandelt. Das Forum soll getragen sein von der Idee eines offenen und um Klärung ringenden Diskurses.

Literatur

Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Franke, E. (Hrsg.) (2008). Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Baltmannsweiler: Schneider.

Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.) (2011). Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatt. Wiesbaden: VS.

Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.) (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Hamburg: Czwalina.

Scheid, V. & Prohl, R. (2012). Sportdidaktik. Grundlagen-Vermittlungsformen – Bewegungsfelder. Wiebelsheim: Limpert.

Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), Didaktische Konzept für den Schulsport (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.

Tenorth, H.-E. (2008). Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über verlässliche Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke (Hrsg.), Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte (S. 163 – 179). Baltmannsweiler: Schneider.

Normalitätskonstrukte in der Sportpädagogik – ein ableistischer Sprechversuch

Martin Giese (1) & Edgar Sauerbier (2)

1: Deutsche Blindenstudienanstalt Marburg, 2: Europa-Universität Flensburg

Ableism, eine in der Sportpädagogik bisher weitestgehend unbeachtete Strömung innerhalb der Disability Studies (Giese & Ruin, 2016), scheint besonders geeignet, um für unplausible Zuschreibungen von Fähigkeiten zu sensibilisieren, weil Behinderung primär als intersubjektive und gesellschaftliche Zuschreibung von Fähigkeiten modelliert wird (Meißner, 2015). Die Annahme, die Fähigkeiten einer Person als individuelle Kategorie zu versehen, wird in dieser Perspektive hinterfragt, indem auch individuelle Fähigkeiten des Subjekts als gesellschaftlich geprägte und kulturell imprägnierte externe Zuschreibungen verstanden werden. Als Forschungsperspektive ergibt sich damit die Reflexion und Problematisierung, „irrationaler, verletzender, grausamer und unplausibler Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind, das in Gestalt des Neoliberalismus alle Widersprüche dieser politischen und anthropologischen Theorie eines Fähigkeits-Individualismus auf die Spitze getrieben hat“ (Buchner, Pfahl & Traue, 2015).
Im Kontext von Bildung und Erziehung können solche unangemessenen Zuschreibungen von Fähigkeiten entstehen, wenn beispielsweise in Anwendung eines Normalitätskonstrukts davon ausgegangen wird, dass die Bildungs-*Fähigkeit* eines Individuums an seine uneingeschränkte Bewegungs-*Fähigkeit* gebunden wird: „Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen, wie sie auch in der Konstruktion neoliberaler Fitness-Ideale auftauchen, dienen also dazu, einen korporalen Standard zu entwickeln. Für die Herstellung einer solchen Normalitätsmatrix ist ein konstitutives Außen von Nöten, eine Negativschablone, die von Einzelnen als Unterscheidungskriterium in »normal« und »nicht normal« herangezogen werden kann“ (Buchner et al., 2015).
Diese kurzen Hinweise sollen andeuten, dass es nicht nur darum geht, Behinderung aus der Perspektive des Individuums zu reflektieren, sondern vielmehr intersubjektive, wissenschaftliche und gesellschaftliche Produktionsmechanismen und Fertigkeitsimperative in den Blick zu nehmen, von denen grundsätzlich jedes Individuum in jeder Lebensphase bedroht sein kann. Ableism ermöglicht somit eine Analyseperspektive, die geeignet erscheint, um ungerechte Fähigkeitszuschreibungen in den Blick zu nehmen und deren diskriminierendes und exkludierendes Potential zu beleuchten. Dabei geht es nicht darum, notwendige bzw. legitime Zuschreibungen von Fähigkeiten grundsätzlich zu verneinen, sondern um die Sensibilisierung für illegitime Fähigkeitszuschreibungen.

Um möglichst konkret auszubuchstabieren, wie solche illegitimen Fähigkeitszuschreibungen ein exkludierendes und diskriminierendes Potential entfalten können, werden solche Fähigkeitszuschreibungen im Sinne der Disability Studies im Folgenden aus der Perspektive eines selbst körperbehinderten Sportpädagogen in den Blick genommen, der auf einer formalen Ebene "normal" integriert erscheint, da er ein Sportpädagogikstudium absolviert hat, examiniert ist und eine Sportpädagogikstelle besetzt.
Im Mittelpunkt des autobiographischen Spannungsfeldes steht im Folgenden die Schilderung konkreter Erlebnisse und metaphorischer Abstraktionen, die das Bild einer inklusiven Sportpädagogik illustrieren und (selbst-)kritisch reflektieren wollen. Können diese Schilderungen zwangsläufig nur exemplarischer Natur sein, geht es in einem weiteren, interpretatorischen Schritt darum, diesen Narrativ zu analysieren und zu diskutieren, inwieweit ihm ggf. eine allgemeinere Exemplarität im Kontext einer inklusiven Sportpädagogik innewohnt.
Zudem wäre – was in der Sportpädagogik bisher bestenfalls in Ansätzen erfolgt – eine systematische Beachtung der Perspektive selbst behinderter Wissenschaftler im Sinne der Disability Studies ein zentraler Schritt, um metafachlich auch in der eigenen Profession stärker als bisher unplausible Fähigkeitszuschreibungen zu reflektieren und Zugangsbarrieren ggf. zu überwinden.

Literatur

Buchner, T.; Pfahl, L.; Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273. Zugriff am 27.02.2017.

Giese, M. & Ruin, S. (2016): Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism, *Sport in Society*, DOI: 10.1080/17430437.2016.1225857

Meißner, H. (2015): Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276. Zugriff am 27.02.2017.

Der sportpädagogische Inklusionsdiskurs im Kontext der Disability Studies in Education – Analysen und Schlussfolgerungen

Judith Frohn (1) & Heike Tiemann (2)

1: Bergische Universität Wuppertal; 2: Universität Leipzig

Ausgehend von den Disability Studies hat sich in den USA ein Teilgebiet entwickelt, das explizit Bezug auf die (Sonder-)Pädagogik in Bildungsinstitutionen nimmt und unter der Bezeichnung Disability Studies in Education (DSE) firmiert (Köbsell, 2015). Dabei geht es um die kritische Auseinandersetzung mit Behinderung- bzw. Normalitätskonstruktionen, die im schulischen Kontext vorzufinden sind und auch den Inklusionsdiskurs prägen. Diese Richtung ist in der deutschen Inklusionsdebatte noch kaum zur Kenntnis genommen werden.
In den deutschen Sportwissenschaften wurden die Disability Studies bisher eher im Kontext sportsoziologischer Fragestellungen aufgegriffen (z. B. Tiemann, 2006, 2007, 2008). Der explizite Verweis auf diese Forschungsrichtung in schulsportbezogenen Veröffentlichungen ist dagegen rar (Giese, 2016; Giese & Ruin, 2016). Doch auch in der Sportpädagogik, besonders infolge des Inklusionsdiskurses, fundiert die den Disability Studies zugrunde liegende theoretische Perspektive auf die Konstruktion von Differenzen aktuelle Forschungsprojekte, die diesen Prozess im Sportunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven in den Mittelpunkt rücken (Braksiek & Gröben, 2016; Sturm, 2016; Tiemann, 2016). Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode bzw. problemzentrierter Interviews und der Qualitativen Inhaltsanalyse fokussieren diese Studien Konstruktionsprozesse von Lernenden und Lehrenden im Sportunterricht.
Im Vortrag soll auf der Basis des zugrunde gelegten Verständnisses der Disability Studies in Education herausgearbeitet werden, in welcher Weise sich die dort vorfindlichen Positionen und Rahmungen in den in Deutschland sehr häufig rezipierten fachdidaktischen Modellen und Konzepten für den inklusiven Sportunterricht wiederfinden lassen, ihnen widersprechen oder sie bestätigen. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage nach der dort jeweils repräsentierten wissenschaftstheoretischen Perspektiven auf das Phänomen Behinderung, welches sehr stark durch das bipolare System „medizinisches“ versus „soziales Modell“ geprägt ist (Crow, 1996). Da jedoch auch das soziale Modell nicht als unkritisch rezipiert und statisch verstanden werden kann – so wird dem Modell beispielsweise vorgeworfen, die psychischen und/oder physischen Besonderheiten betroffener Personen zu negieren (Morris, 1991) – soll bei der Analyse auch die von Waldschmidt (2005) formulierte kulturwissenschaftliche Perspektive mitgedacht werden. Aus den Ergebnissen werden Konsequenzen für die zukünftige Weiterentwicklung sportpädagogischer und -didaktischer Ansätze und Konzepte abgeleitet.

Literatur

Braksiek, M. & Gröben, B. (2016). Differenzkonstruktionen im inklusiven Sportunterricht aus sportpädagogischer Sicht. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 118-119). Hamburg: Czwalina.

Crow, L. (1996). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. Barnes, Colin. & Mercer, Geof (Hrsg.), *Exploring the divide: Illness and disability* (S. 55-73). Leeds: The Disability Press.

Giese, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Sport – Eine Candide im Spiegel der Disability Studies. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 2* (2), 84-101.

Giese, M. & Ruin, S. (2016). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism, *Sport in Society*, DOI: 10.1080/17430437.2016.1225857

Köbsell, S. (2015). Disability Studies in Education. Zeitschrift für Inklusion, [S.l.], Juni 2015. ISSN 1862-5088. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275>. Zugriff am 26 Feb. 2017.

Morris, J. (1991). *Pride against prejudice*. London: The Women's Press.

Sturm, T. (2016). Differenzkonstruktionen im inklusiven Sportunterricht – eine praxeologisch-rekonstruktive Perspektive. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 116-117). Hamburg: Czwalina.

Tiemann, H. (2006). *Erfahrungen von Frauen mit Körperbehinderung im Hochleistungssport – eine empirische Untersuchung.* Hamburg: Dr. Kovac.

Tiemann, H. (2007). Die Konstruktion von Behinderung im und durch den Sport: Von historischen Entwicklungen zu aktuellen Analysen. In H. Tiemann, S. Schulz & E. Schmidt-Gotz (Hrsg.), *International, interdisziplinär und inklusiv – Perspektiven einer zeitgemäßen Sportwissenschaft* (S. 175-185). Schorndorf: Hofmann.

Tiemann, H. (2008). Soziologie des Behindertensports. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 379-388). Schorndorf: Hofmann.

Tiemann, H. (2016). Differenzkonstruktionen im inklusiven Sportunterricht – der Blick auf die Lehrkräfte. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (S. 120-121). Hamburg: Czwalina.

Waldschmidt, A. (2005). Disabilities Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik, 29* (1), 9-31.

„Fragt doch mal uns!“ – Wie Schülerinnen und Schüler inklusiven Sportunterricht erleben

Sebastian Ruin & Stefan Meier

Deutsche Sporthochschule Köln

Im Rahmen des Diskurses um inklusiven Schulsport geraten derzeit vermehrt die Haltungen schulischer Akteure in den Blick. Dahinter steht die Annahme, dass sich über ein Erforschen individueller Interpretationen relevanter Aspekte (inklusiven) Schulsports, Potenziale und Hindernisse mit Blick auf Inklusion besser offenlegen lassen. Ein solches Wissen bietet wichtige Ansatzpunkte, sowohl für die Ausbildung von Lehrkräften als auch für die fachdidaktisch-konzeptionelle Ausgestaltung eines inklusiven Schulsports (Meier, Ruin & Leineweber, 2017). So existieren für das Fach Sport bereits einige Untersuchungen zu den Haltungen von Sportlehrkräften (u.a. Brand, Rischke & Zimlich, 2016; Rischke, Heim & Gröben, 2017; Ruin, 2017; Ruin & Meier, 2015) und Lehramtsstudierenden (Meier et al., 2017; Süßenbach & Sträter, 2015). Zu Schülerinnen und Schülern – den rein quantitativ im Setting Schulsport am häufigsten vertretenen Akteuren – sind im deutschsprachigen Raum bislang jedoch kaum Studien bekannt (vgl. Reuker et al. 2016).
Mit Blick auf inklusiven Schulsport erscheint aber ein Einnehmen der Perspektiven von Lernenden – nicht zuletzt etwa solchen mit Behinderungen – nicht nur bereichernd, sondern geradezu notwendig. Dies wird spätestens mit den Disability-Studies deutlich – speziell der Forschungsrichtung des Ableismus (z.B. Buchner, Pfahl & Traue, 2015). Diese Perspektive macht sichtbar, dass die Konstruktion von Sportunterricht (in konzeptioneller Ausrichtung, wie in unterrichtlicher Inszenierung) durch Lehrkräfte, Hochschullehrende etc. (meist „Nicht-Behinderte“, die durch eine hohe Affinität zum Sport charakterisiert sind) in manchen Auslegungen mit Normalitätsanforderungen einhergeht, die für einige Schülerinnen und Schüler nicht adäquat sind. In diesem Sinne sensibilisieren die Disability Studies für ungerechtfertigte Anforderungen und schärfen den Blick für die Betroffenen-Perspektive.
Vor diesem Hintergrund wurde angestrebt, die individuellen Konstruktionen zentraler Aspekte inklusiven Schulsports seitens Lernender zu rekonstruieren. Hierzu wurden 12 Schülerinnen und Schüler interviewt, die inklusiven Sportunterricht in der Sekundarstufe I (Klassen 6-8) besuchen – diese Jahrgangsstufen bilden in der Grundgesamtheit die drei zentralen Jahrgänge der von allen besuchten Sekundarstufe I, in der ein autobiographisches Erinnern, Erzählen und Reflektieren altersbedingt möglich scheint. Konkret liefern Leitfadeninterviews, die mit wenigen, tendenziell sehr offenen, erzählaufforderndern Fragen konzipiert wurden (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439), Einblicke in die jeweiligen individuellen Konstruktionen inklusiven Schulsports seitens der befragten Schülerinnen und Schüler. Die Themenkomplexe „Körper“ und „Leistung“ bilden dabei gewissermaßen das Herzstück der Befragung, können sie doch als zentrale Aspekte (inklusiven) Schulsports geltend gemacht werden (zur Begründung dieser Auswahl vgl. Ruin, Meier & Leineweber,

2016). Des Weiteren wurde der Unterrichtsgegenstand „Sport“ in seinem Gesamteindruck erfragt (Was assoziieren Schülerinnen und Schüler mit Sportunterricht?), um die Aspekte „Körper“ und „Leistung“ in ihrer jeweils individuell wahrgenommenen Relevanz für das Schulfach einordnen zu können. Die inhaltsanalytische Auswertung der transkribierten Interviews orientierte sich an deduktiv/induktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kuckartz, 2014). Als deduktiv entwickelte Oberkategorien fungierten die Themenblöcke des Leitfadens (*Körper*, *Leistung* und *Unterrichtsgegenstand*), die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems erfolgte induktiv. Die vielschichtigen Ergebnisse, zeigen zunächst, dass (inklusiver) Sportunterricht seitens der Lernenden äußerst unterschiedlich wahrgenommen wird. Darüber hinaus machen die Ergebnisse aber auch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler sich hier durchaus mit vielfältigen Normalitätsanforderungen – z.B. normierten Bewegungsausführungen, die vermutlich einem eher leistungssportlichen Kontext entstammen – konfrontiert sehen, die nicht immer adäquat erscheinen.

Literatur

Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2016). Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schulen aus sportpädagogischer Perspektive. Exemplarische Befunde, Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*, *0* (3). Abgerufen am 21.02.2017 unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/381.

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (2). Abgerufen am 21.02.207 unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*. DOI: 10.1007/s12662-016-0429-9.

Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*. DOI: 10.1007/s12662-017-0437-4.

Ruin, S. (2017, i. Dr.). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*. DOI: 10.1007/s12662-017-0452-5.

Ruin, S. & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127–143). Sankt Augustin: Academia.

Ruin, S., Meier, S. & Leineweber, H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusiven) Sportunterrichts. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C.G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 174–197). Weinheim: Beltz.

Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft, 46* (2), 88–101.

Süßenbach, J. & Sträter, H. (2015). Inklusion im sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium – die Perspektive der Studierenden. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 129–142). Berlin: Logos.

Adaptives Klassenmanagement im Sportunterricht – Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts im Praxissemester. Ergebnisse der Pilotphase

Tim Linka & Erin Gerlach

Universität Potsdam

Einleitung

Die Qualität des von der Lehrkraft durchgeführten Unterrichts hat bedeutenden Einfluss auf die Lernleistungen von SchülerInnen (Hattie, 2009). Während in den Kernfächern bereits groß angelegte Studien durchgeführt und evaluiert wurden, sind auch die sogenannten weichen Fächer gefordert, ihren Teil zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch empirische Analysen zur Wirksamkeit unterrichtlicher Maßnahmen beizutragen. Um sich der Frage nach der Qualität guten Unterrichtens anzunähern, bedarf es einer Analyse der Tiefenstrukturen des Unterrichts (Kunter & Ewald, 2016). Die drei zentralen Grunddimensionen *Schülerorientierung*, *kognitive Aktivierung* und *Unterrichts- und Klassenführung* konnten fachübergreifend (Klieme & Baumert, 2001; Pianta, La Paro, & Hamre, 2015) und für den Sportunterricht (Hermann, Seiler, & Niederkofler, 2016) empirisch dokumentiert werden.

Theoretischer Hintergrund

Aufbauend auf die wegweisenden Leitgedanken von Kounin (1976) werden unter dem Begriff Klassenführung vielfältige Handlungsweisen der Lehrenden zusammengefasst, die das Lehren und Lernen ermöglichen. Dabei gilt es, nicht nur das reaktive Verhalten im Umgang mit Unterrichtsstörungen, sondern gleichwohl die proaktiven Handlungen der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen. Um diese Grundannahmen auf die spezifischen Gegebenheiten des Sportunterrichts hinsichtlich charakteristischer Unterrichtsmaterialien, räumlicher Besonderheiten und unter Berücksichtigung des kompetitiven Elements zu übertragen, wurde zunächst eine konzeptuelle Anpassung der Grundlagen des Klassenmanagements auf den Sportunterricht geleistet. Unter der Einbeziehung theoretischer, inhaltlicher und empirischer Gesichtspunkte und in Zusammenarbeit mit der Inklusionspädagogik der Universität Potsdam, wurde eine 3x3 Matrix mit den Dimensionen *Allgegenwärtigkeit*, *Prozessmanagement* und *Verhaltensmanagement* sowie jeweils drei Unterkategorien erarbeitet.
In Hinblick auf die Lehramtsausbildung stellt sich die Frage, wie adaptives Klassenmanagement im Sportunterricht angehenden Lehrkräften im Studium vermittelt werden kann. Vor diesem Hintergrund widmet sich das vorliegende Projekt der Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts zum Klassenmanagement im Sportunterricht. Dabei soll zum einen überprüft werden, wie sich die Einschätzungen der Studierenden zum Klassenmanagement im Verlauf des Praxissemesters verändern. Zum anderen dienen die Erfassung der Schülerperspektive mittels eines standardisierten Fragebogens und die Analyse von Unterrichtsvideographien durch

geschulte Rater dazu, die Auswirkungen der Intervention auch auf der Handlungsebene im Unterricht zu erfassen.

Methode

Im Rahmen des Praxissemesters werden in der Vorbereitungswoche sowohl den Studierenden einer Interventionsgruppe (IG) als auch einer Vergleichsgruppe (VG) die Grundlagen des Klassenmanagements im Sportunterricht vermittelt. Während die Studierenden der VG im weiteren Verlauf zwar Rückmeldung zu ihrem Unterricht erhalten, wird dieses Feedback bei der IG durch einen standardisierten Bewertungsbogen hinsichtlich ihres Klassenmanagements ergänzt. Darüber hinaus werden videografierte Unterrichtssequenzen der Studierenden der IG im Rahmen der Begleitseminare unter dem Gesichtspunkt des Klassenmanagements diskutiert und anhand eines standardisierten Vorgehens reflektiert.
Um die Wirksamkeit des Seminarkonzepts empirisch zu überprüfen, ist es für das Sommersemester 2017 geplant, ein quasi-experimentelles Design mit einer geschichteten Zufallsstichprobe anzuwenden. Die Stratifizierung soll nach Studiengang, Schulform und Geschlecht erfolgen. Die Evaluation der Intervention erfolgt über drei Messzeitpunkte, welche vor Beginn (t1), in der Mitte (t2) und zum Ende (t3) der Intervention erfolgten. Im Wintersemester 2016/2017 wurden das Seminarkonzept und die Messinstrumente pilotiert. Hieraus liegen Ergebnisse der IG als auch der VG hinsichtlich der von den Studierenden empfundenen Fähigkeit zum Klassenmanagement zu (t1), (t2), und (t3) vor. Zudem konnte zusätzlich zum (t2) die Perspektive der SchülerInnen erfasst werden.

Ergebnisse & Diskussion

Aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen des Praxissemesters und umfangreicher datenschutzrechtlicher Genehmigungsverfahren konnte die Datenerhebung erst Ende Februar abgeschlossen werden, sodass die Auswertung der Daten derzeit noch andauert. Die ersten vorläufigen Ergebnisse deuten auf eine erfolgreiche Intervention hin. Die vollständige Auswertung der Ergebnisse wird im April abgeschlossen, sodass die Ergebnisse auf der DVS Tagung präsentiert werden können.

Literatur

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Hermann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). Was ist guter Sportunterricht. Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht* (3), S. 77 - 82.

Klieme, E., & Baumert, J. (2001). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung.* Bern: Huber.

Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (Bd. I). Münster: Waxmann.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2015). *CLASS – Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3* (Fourth Printing Ausg.). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Was müssen angehende Sportlehrkräfte wissen? Ein Diskussionsbeitrag zur Bestimmung eines sportdidaktischen Kerncurriculums?

Sufyan Awad & Erin Gerlach

Universität Potsdam

Problemstellung

In den letzten Jahren wurde eine intensive Debatte um Qualität in der Lehrerbildung geführt, welche Modellvorstellungen zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften hervorbrachten. Diese thematisieren u.a. Wissensbestände (bildungswissenschaftliches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen; Baumert & Kunter, 2006). Bislang liegen jedoch wenig empirische Erkenntnisse zum fachspezifischen Wissen für das Fach Sport vor (Messmer et al., 2016; Begall & Meier, 2016; Heemsoth, 2016). Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zu diesem Desiderat leisten, indem über eine systematische Aufarbeitung der sportdidaktischen Standardliteratur die zentralen Themen der Sportdidaktik herausgearbeitet werden und damit einen Kern sportdidaktischen Wissens in der Lehrerbildung beschreiben könnten.

Methode

Über eine Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2002) wurden die wichtigsten sportdidaktischen Lehrwerke ausgewählt (N = 14) und auf ihre Inhalte hin untersucht. Sie dienen als Abbild der Breite des Fachdiskurses der letzten Jahre und wurden von verschiedenen Experten auf der Basis ihrer Empfehlungen zusammengetragen und gegenseitig ergänzt. Anhand der Breite des Diskurses können solche Themen identifiziert werden, die in ihrer Häufigkeit sortiert werden können und somit ein Kerncurriculum beschreiben könnten. Für die Inhaltsanalyse wurde ein Kategorienraster entwickelt, mit dessen Hilfe die inhaltlichen Wissensbestände systematisiert und in der Folge nach Häufigkeiten und Umfängen ausgewertet wurden. Die induktive konsensuelle Kategorienbildung erfolgte über die Analyse der Inhaltsverzeichnisse, welche über die Auswertung von Schlüsselbegriffen, wie beispielsweise „Erziehender Sportunterricht“ und „Erziehung zum/durch Sport“ für die Häufigkeit und anhand der Seitenzahlen der Beiträge für den Umfang quantifiziert wurden. Es erfolgte zudem eine Unterteilung in ältere (< 2007; N = 7) und jüngere Literatur (> 2007; N = 7), um Entwicklungstendenzen für die fachdidaktische Diskussion aufzeigen zu können.

Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial ließen sich folgende Wissensdomänen ableiten. (1) Orientierungs- und Grundlagenwissen, welches am häufigsten (45%) und umfangreichsten (40%) thematisiert wird. (2) Inhalts- und Sachwissen wird

weniger häufig (29%) und umfangreich (29%) behandelt. (3) Planungs- und Durchführungswissen wird in einer vergleichbaren Häufigkeit (26%) und ähnlichem Umfang (31%) thematisiert.

In einer differenzierten Auswertung der Domänen zeigen sich insbesondere Wissensumfänge für die Dimensionen „Sportdidaktisches Grundlagenwissen“ (24%), „Ziel-, Gegenstands- und Bewertungswissen“ (18%) und „Bildungswissenschaftliches Wissen“ (14%). Im Zeitvergleich der Lehrwerke zeigte sich zudem eine Akzentverschiebung bei den Kategorien, die zeigt, dass sich die Entwicklungstendenzen sportdidaktischen Wissens im Zuge einer Öffnung des Sportunterrichts und der zunehmend akzeptierten Leitidee des „Erziehenden Sportunterrichts“ auch in den Standardwerken nachzeichnen lassen. Gleichzeitig findet sich eine zunehmende Integration von fachübergreifenden Themen (z. B. soziales Lernen) in explizit sportdidaktischen Zusammenhängen wieder. Der Zeitvergleich zeigt jedoch auch, dass Grundlagen- und Inhaltswissen in jüngerer Literatur weniger häufig und umfangreich thematisiert werden.

Diskussion

Die Befunde verstärken den Eindruck, dass sich die Sportdidaktik als selbstständige Teildisziplin aus ihrer Rolle als „Magd“ (Schierz, 1996) zunehmend emanzipiert. Zugleich deuten sie daraufhin, dass in den letzten Jahren, aufgrund fehlender Orientierungen in der Sportdidaktik, ein Inhaltsvakuum entstanden sein könnte. Die dargestellten Ergebnisse könnten einen Rahmen dafür bieten, sportdidaktische Inhaltsstandards zur Festlegung eines Kerncurriculums abzuleiten und Inhaltsbereiche für die Operationalisierung sportdidaktischer Wissensitems bei angehenden Sportlehrkräften zu entwickeln.

Literatur

Messmer, R., Brea, N., Seiler, S., Vogler, J., & Allemann, D. (2016). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). In D. Wiesche, M. Fahlenbrock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 353-362). Hamburg: Czwalina.

Begall, M., & Meier, S. (2016). Fachbezogenes Professionswissen von Sportlehrkräften zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität. In D. Wiesche, M. Fahlenbrock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 373-383). Hamburg: Czwalina.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 4* (2), 41-60

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 469-520.

Schierz, M. (1996). Didaktik als Magd? Skeptische Anmerkungen zur Notwendigkeit multidisziplinärer Schulsportforschung. *Spectrum der Sportwissenschaften, 8* (2), 79-85.

„5,6,7,8: Weich wie Pudding – hart wie Stein“ – Zur Präferenz unterschiedlicher Tanzvermittlungsmethoden zum Erwerb von Bewegungssicherheit beim Erlernen einer Bewegungsgestaltung

Uta Czyrnick-Leber & Dietmar Pollmann
Universität Bielefeld

Einleitung und Problemstellung

Tanzvermittlungsmethoden sind seit jeher Gegenstand tanzdidaktischer und-pädagogischer Reflexionen. Sie haben in den letzten Jahren durch die Evaluationen zahlreicher Tanz-in-Schulen-Projekte zu einer erneuten Auseinandersetzung angeregt (Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. 2009) und stehen aktuell in der Diskussion von *Practise as Research* (Hardt, 2016, S. 155).
Mit der vorliegenden Studie wurde die Präferenz von Sportstudierenden für drei unterschiedliche Tanzvermittlungsmethoden (1. Lernen am Modell (LM), 2. Lernen durch metaphorische Instruktionen (MI), 3. Lernen nach Zählzeiten (LZ)) zum Erlernen einer Bewegungsgestaltung erhoben und der subjektiv wahrgenommenen Sicherheit bei einer Tanzaufführung gegenübergestellt. Bei der Imitation von Bewegungsgestaltungen kommen diese Vermittlungsmethoden in den meisten Tanzdisziplinen mit unterschiedlicher Gewichtung zum Einsatz, wobei MI dabei in der Regel als „externale Initiierung“ (Quinten 2000, S. 250) zur Unterstützung einer Bewegungsausführung eingesetzt wird.

Methode

Die Untersuchung basiert auf einem empirisch analytischen Forschungsansatz. Die subjektiv wahrgenommene Sicherheit in der Bewegungsfolge (SB) und die Präferenz der Vermittlungsmethoden (PV) wurde anhand einer Fragebogenstudie mit 61 Studienanfängern des Lehramts Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld (31 Männer, 30 Frauen) erhoben. Die Studierenden erlernten im Rahmen ihrer sportpraktischen Ausbildung einen Flashmob, der als Teil des Community-Dance-Projektes „Bi-Motion“ an vier Terminen vor insgesamt knapp 4000 Zuschauern in der Stadthalle Bielefeld zur Aufführung gebracht wurde. Die Choreographie wurde von zwei Dozentinnen der Universität Bielefeld und von Tanzkünstlern in gemeinsamen Proben zunächst in der Universität (Aneignungsphase) und dann in der Stadthalle vermittelt. Dabei kamen zu gleichen Anteilen die drei Vermittlungsmethoden LM, MI und LZ zum Einsatz. Darüber hinaus konnten sich die Studierenden die Bewegungsfolge freiwillig über ein YouTube Video (YTV) aneignen. Gemäß der Form des Flashmobs wurde ausschließlich produktorientiert gearbeitet. Der Stil ist dem zeitgenössischen Tanz zuzuordnen. Die Datenerhebung erfolgte in der Pause der dritten Aufführung. Als abhängige Variablen wurden 1. - gleichsam als Lernprodukt – die wahrgenommene Sicherheit der Beherrschung der Bewegungsfolge

nach der Aneignungsphase (t1) und bei dem öffentlichen Auftritt (t2) und 2. die Höhe der Präferenz für jede der drei Vermittlungsmethoden mit likert-skalierten Items erfasst. Als moderierende Variable wurden Daten zur Tanzerfahrung erhoben. Die Datenauswertung basiert auf Korrelationsanalysen, t-Tests und 2-faktoriellen Varianzanalysen (2-F-VA).

Ergebnisse

Entgegen der Erwartungen lässt sich in der Gesamtstichprobe kein Zusammenhang zwischen der Höhe der PV und der SB am Ende der ersten Erarbeitungsphase (t1) feststellen. Demgegenüber korreliert die SB bei der Premiere negativ ($r_{[1,58]}$ = -.30; p =.023] mit der Präferenz für MI. Die drei Lehrmethoden werden in der Gesamtgruppe unterschiedlich präferiert (LZ > MI > LM), wobei LZ signifikant höher präferiert wird als LM ($T_{[60]}$ = 2.09; p =.04). Die Interaktion des Faktors Geschlecht mit den Lehrmethoden ($F_{[1,56]}$ =4,4; p =.04; η^2=.07) weist eine deutliche Präferenz der Frauen für LZ nach, während die Männer LM und LZ gleich präferieren. Die Einschätzung der Lernunterstützung durch Zählen wird neben dem Geschlecht auch durch die Tanzerfahrung beeinflusst. Beide Faktoren interagieren ($F_{[1,58]}$ = 6,49; p =.013; η^2=.10) in der Weise, dass tanzunerfahrene Frauen im Vergleich zu tanzerfahrenen eine höhere Präferenz für LZ zeigen, während dieses sich bei den männlichen Kursteilnehmer umgekehrt darstellt. Zur Premiere hin steigt die wahrgenommene Sicherheit innerhalb der Gesamtgruppe ($t1_{[Ende\ Unikurs]}$: MW = 4.07, sd = .82; $t2_{[Premiere]}$: MW = 4.61, sd = .76). Alle 2-F-VA weisen den Messzeitpunkt ($F_{[1,54]} \geq 20.7$; p =.000; $\eta^2 \geq .23$) als signifikanten Faktor aus. Während als zweiter Faktor das Geschlecht keinen Einfluss auf die wahrgenommene Sicherheit hat, fühlen sich Tanzerfahrene bewegungssicherer ($F_{[1,54]}$ = 4.34; p =.042; η^2 = .07). Die SB der YTV-Lerner (n=19) ist geringer als bei den „Nicht-YTL-Lernern“ (n=40) ($F_{[1,54]}$ = 6,57; p =.013; η^2 = .10).

Diskussion

Die Ergebnisse der Studie müssen unter Berücksichtigung des Tanzstils und der Musikauswahl in einem tanzkünstlerischen Projekt mit eher tanzunerfahrenen Teilnehmenden diskutiert werden. Der zeitgenössische Tanz und eine Musikauswahl im 5/4-Takt scheinen Unterschiede in heterogenen Gruppen hinsichtlich der tänzerischen Vorerfahrungen und Geschlecht zumindest reduzieren zu können.

Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (2009) (Hg.): Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Athena

Hardt, Y. (2016): Praxis begreifen. Eine praxeologische Perspektive auf Praxis und Episteme des Wissens und Forschens im Kontext tänzerischer Vermittlung. *Quinten, S. & Schrödter, S. (Hg.) (2016): Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie – Improvisation – Exploration* (S. 155-169) transcript

Quinten, S. (2000): Vorstellungsbilder und Bewegungslernen. *G. Klein (Hg.) Tanz Bild Medien. Jahrbuch Tanzforschung; Bd. 10, (S. 245-256).* Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.

Lernen durch Lehren im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe

Michael Pfitzner

Universität Duisburg-Essen / QUA-LiS NRW

Die Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Kontext der wissenschaftspropädeutischen Arbeitens stellt ein zentrales Ziel des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe dar. So stuft dann auch Meyer sein an der Förderung der Selbstständigkeit orientiertes Strukturmodell, das in der sportpädagogischen Kompetenzdiskussion von Gissel (2014) aufgegriffen wurde, über vier Stufen bis zur „Selbstständigen Steuerung des eigenen Lernprozesses“, bei der es um die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern geht, „didaktische Reflexionen des gemeinsamem Lernprozesses“ (2012, S. 9) vorzunehmen. „Lernen durch und Lehren“ verspricht Beiträge zur Erreichung dieser Zielsetzung leisten zu können.

Konzepte zum Lernen durch Lehren

Die Konzepte firmieren unter Titeln wie „Lernen durch Lehren“ (Martin, 1994) oder „Schüler helfen Schülern“ (Feldmann, 1980). International diskutiert werden „Peer tutoring“ (Goodlad & Hirst, 1989) und „Peer Teaching“ (Goy, 2005). Die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schülerinnen und Schüler stellt die Klammer aller Ansätze dar. Goodlad und Hirst (1989, S. 13) betonen: „Peer tutoring is the system of instruction in which learners help each other and learn by teaching“. Gemeint sind alle Lernformen, in denen Nicht - Professionelle (Peers) Lehraufgaben übernehmen.
Die sportdidaktische Diskussion wird vor allem durch Arbeiten unter dem Titel „Schüler als Experten“ geprägt (u.a. Gebken & Kuhlmann, 2011). „Experten“ sind Schülerinnen und Schüler, sofern sie schulsportlich relevante Vorerfahrungen haben. Diese beziehen sich auf eine i.d.R. im Vereinssport erworbene Könnerschaft. Es geht auch hier um Lehrfunktionen von Schülerinnen und Schülern.
Jüngst hat Heemsoth (2016) eine Unterrichtskonzeption zum Stabspringen entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe 11 unterrichten 6.-Klässler. Trotz zur Zurückhaltung auffordernder Ergebnisse schätzt Heemsoth diese bez. des Lernzuwachses in motorischer Hinsicht und bezüglich der Vermittlungskompetenzen positiv ein, da die Elftklässer sich nach dem Unterricht z.B. „stärker in der Lage fühlen, Gruppen `anzuleiten`“ (2016, S. 212).
An der Rezeption des Konzeptes auf Schülerinnen- und Schülerseite setzt das Interesse der eigenen Studie an. Welche Wahrnehmungen haben Schülerinnen und Schüler bezüglich der ihnen im Konzept „Lernen durch Lehren“ abgeforderten Lehrtätigkeiten?

Schwimmen, Turnen und Le Parcours lernen durch Lehren

In einer rekonstruktiven Studie konnte der Unterricht einer Lerngruppe in der gymnasialen Oberstufe über insgesamt sechs Unterrichtsstunden je 90 Minuten nicht-

teilnehmend beobachtet werden. Das Unterrichtsvorhaben wurde von der Lehrkraft am Konzept „Lernen durch Lehren“ orientiert geplant und durchgeführt. Die gewählten Aufgabenstellungen wurden mit Hilfe eines Mikrofons am Revers der Sportjacke der Lehrkraft audiographisch erfasst, später transkribiert und mit der Lehrkraft und neun Schülerinnen und Schülern im Nachgang zum Unterricht zu den Aufgaben fokussierte Interviews (Merton & Kendall, 1979) geführt. Die für die Interviews maßgeblichen Kategorien wurden bei der Aufgabenanalyse als die in den Aufgabenstellungen intendierten Aktivierungsimpulse identifiziert. Diese konnten so aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler reflektiert werden.
Dabei zeigt sich u.A., dass den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen mit methodischen Vermittlungsformen aus dem außerschulischen Sport Hilfestellungen leisten. Damit einher geht allerdings auch die Einschätzung von Schülerinnen und Schülern, dass sie sich selber durchaus als erfahren in der eigenen Ausübung von Sportarten einschätzen, nicht aber automatisch als Vermittler derselben. Schülerinnen und Schüler reflektieren des weiteren - korrespondierend zu den Ergebnissen von Krieger (2005) - intensiv über ihre Rolle, wenn es um Aufgaben geht, die auf die Leistungsbewertung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ausgerichtet sind.
Orientiert am Forschungsprogramm der Didaktischen Rekonstruktion (Gropengießer & Kattmann, 2009) wurden auf der Grundlage der Ergebnisse von Aufgabenanalyse und Fokussierten Interviews Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Inszenierung gezogen.

Literaturverzeichnis

Feldmann, K. (1980). *Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule*. München: Urban & Schwarenzenberg.

Gebken, U. & Kuhlmann, B. (2011). Schüler als Experten. *Sportpädagogik, 35* (5), 2–7.

Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? - Der "Kompetenzwürfel" und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht - Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 67–91). Wiesbaden: VS.

Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.

Goy, A. (2005). Peerteaching – Doppelt gelernt hält besser. *Sozialmagazin, 30* (4), 23–33.

Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2009). Didaktische Rekonstruktion. Schritte auf dem Weg zu gutem Unterricht. In, *Unterrichten professionalisieren: Schulentwicklung in der Praxis* (S. 159–164). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Heemsoth, T. (2016). Lernen durch Lehren im Sportunterricht. Entwicklung und Evaluation einer Unterrichtskonzeption zum Stabspringen. *sportunterricht, 65* (7), 206–212.

Krieger, C. (2005). *Wir, ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer und Meyer.

Martin, J.-P. (1994). Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In R. Graef & R.-D. Preller (Hrsg.), *Lernen durch Lehren* (S. 19–28). Eichstätt: Verl. im Wald.

Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung.* Stuttgart: Klett Cotta.

Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Die "ganze Aufgabe" muss bewältigt werden. *Lernende Schule, 15* (58), 7–12.

HIIT als Trainingsmethode für das ausdauernde Laufen im Schulsport – eine Alternative zum Dauerlauf?

Milan Dransmann & Bernd Gröben

Universität Bielefeld

Problemstellung

Das ausdauernde Laufen als bewegungsbezogener Inhalt findet sich in allen bundesdeutschen Lehrplänen und seine sportliche und gesundheitliche Bedeutung ist unumstritten (vgl. Kurz, 2008, S. 4).
In der Mehrzahl der sportpädagogischen Praxisempfehlungen und in deutschsprachigen Lehrbüchern (vgl. Weineck, 2007 sowie Zintl & Eisenhut, 2009) werden für die Schule respektive die Sekundarstufe II andauernde und aerobe Laufbelastungen angeraten bzw. wird die (extensive) Dauermethode als die Methode der Wahl dargestellt. Gemäß neuer trainingswissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. u.a. Engel & Sperlich, 2014) lassen sich jedoch mit dem hochintensiven Intervalltraining (HIIT) größere Zuwächse in der Ausdauerleistungsfähigkeit erzielen; selbst bei Kindern und Jugendlichen. Keine dieser vorwiegend internationalen Studien ist jedoch unter realistischen Schulsportbedingungen durchgeführt worden (vgl. Heckel, 2016, S. 23).
Es stellt sich folglich die Forschungsfrage, ob das HIIT auch im Schulsport die effektivere Trainingsmethode zur Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit darstellt.

Treatment

Drei Oberstufen-Grundkurse im Fach Sport eines städtischen Gymnasiums aus Bielefeld wurden nach einem Eingangstest in drei Gruppen (HIIT, extensive Dauermethode und Kontrollgruppe) parallelisiert. Alle drei Gruppen wurden von externem und geschultem Lehrpersonal im Rahmen des regulären Sportunterrichtes und über einen Zeitraum von fünf Wochen das heißt acht Doppelstunden trainiert (Ø 1,6 Einheiten pro Woche). Als Belastungsnormative für die HIIT-Gruppe wurden sechs bis acht Intervalle mit einer mittleren Länge von 30 Sekunden ausgewählt, da hierbei die Gefahr einer Überbelastung gering bleibt bzw. die richtige Trainingsfrequenz ($\geq$ 90 Prozent der maximalen Herzfrequenz) bei allen Probanden, auch den untrainierten, gewahrt werden kann. Die zweite Versuchsgruppe absolvierte Dauerläufe im Umfang von 30 Minuten bei 50 bis 75 Prozent der maximalen Herzfrequenz. Die Kontrollgruppe erhielt kein Ausdauertraining, sondern führte technisch und spielerisch orientierte Übungsreihen in den beiden Rückschlagspielen Volleyball und Badminton durch. Zur Trainingssteuerung und Dokumentation wurde während des Trainings von allen Schülerinnen und Schülern die Herzfrequenz erfasst (Polar Electro, Modell FT1).

Methode

Die experimentelle Feldstudie beinhaltete einen Ein- und Ausgangstest bzgl. Ausdauerleistung. Die Ausdauerleistung wurde mit einem Shuttle Run Test erfasst, da dieser ein validiertes und reliables Testverfahren zur Abschätzung der maximalen Sauerstoffaufnahme und somit zur Beurteilung der kardiopulmonalen Ausdauer darstellt (vgl. Faude, Nowacki & Urhausen, 2004, S. 234). Als zusätzliche Variable wurde dabei die Herzfrequenz erfasst und zwar vor Beginn des Testes und unmittelbar nach dem individuellen Ausstieg der jeweiligen Versuchsperson (maximale Herzfrequenz).

Ergebnisse

Ein T-Test für verbundene Stichproben zeigt, dass das Training in allen drei Gruppen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leistung im Ausdauertest hat (t = -14.059, p = .000, n = 50). Beim Ausgangstest (M = 1923.20, SD = 682.748) schneiden die Probanden signifikant besser ab als beim Eingangstest (M = 1562.80, SD = 708.767).
Die Probanden in der HIIT-Gruppe (N=20) verbessern sich im Mittelwert um 365 Meter (SD = 155.310), die Probanden in der Dauerlauf-Gruppe (N=16) um 441 Meter (SD = 225.385) und die Probanden in der Kontrollgruppe (N=14) um 261 Meter (SD = 106.544). Ein Post-hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zeigt, dass nur die Dauerlauf-Gruppe signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe aufweist (p = .018).

Diskussion

Nicht das HIIT, sondern die extensive Dauermethode scheint somit für den Schulsport die effektivere Trainingsmethode zu sein. Es stellen sich die Anschlussfragen, ob dieses Ergebnis genauso bei einem längeren Treatment, bei einem anderen Sportstundenrhythmus (mit zwei Einheiten pro Woche) und in einer anderen Altersklasse zustande kommen würde. Aus sportpädagogischer Sicht wäre es äußerst relevant, ob der effektivere Dauerlauf den Schülerinnen und Schülern ebenfalls eine größere Bewegungsfreude beziehungsweise subjektiv erlebte Laufqualität bietet.

Literatur

Engel, A. F. & Sperlich, B. (2014). (Hoch-)intensives Intervalltraining mit Kindern und Jugendlichen im Nachwuchsleistungssport. *Wiener Medizinische Wochenschrift, 164* (11-12), S. 228-238.

Heckel, A. (2016). Hochintensives Intervalltraining. *SportPraxis, 57* (1+2), S. 22 – 25.

Hottenrott, K. & Gronwald, T. (2014). Ausdauertraining im Schulsport – ein kompetenzorientierter Unterricht. *Sportunterricht, 63* (4), S. 98 – 104.

Hottenrott, K. & Ludyga, S. & Schulze, S. (2013). Evaluierung von unterschiedlichen Trainingsmodellen bei berufstätigen Freizeitläufern. *Sportwissenschaft, 43* (3), S. 157 – 165.

Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *Sportunterricht, 57* (7), *S. 1 – 8*.

Weineck, J. (2007). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (15. Auflage). Balingen: Spitta.

Zintl, F. & Eisenhut, A. (2009). *Ausdauertraining: Grundlagen, Methoden, Trainingssteuerung* (7. Auflage). München: BLV.

Die Schulzeitstreckung in der gymnasialen Oberstufe: Ein Wundermittel zur Entlastung von Schülerathleten an Eliteschulen des Sports?

Jeffrey Sallen[1], Thomas Borchert[2] & Erin Gerlach[1]

[1] Universität Potsdam, [2] Universität Leipzig

Einleitung

Die Streckung der Schulzeit ist eine an Eliteschulen des Sports etablierte Maßnahme zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport. Sie ist Ausdruck des Bemühens darum, jungen Sporttalenten mehr Freiraum zur Verwirklichung von Leistungssportkarrieren zu verschaffen, ohne zugleich deren Chance auf einen hochwertigen Schulabschluss (Fach-/Abitur) zu vermindern. Die Kernidee besteht darin, die gymnasiale Oberstufe um ein bis zwei Jahre zu strecken, um so die Unterrichtsstunden pro Schuljahr zu reduzieren (vgl. DOSB, 2010; Stumpe & Senf, 2003). Zentrale Wirkungshoffnungen, die mit der Schulzeitstreckung verbunden sind, bestehen darin, Schülerathleten (1) vor einer chronischen Überlastung und stressbedingten Beeinträchtigungen des Wohlbefindens bewahren zu können sowie (2) mehr Gestaltungsspielraum für das individuelle Ausbalancieren von schulischem und sportlichem Engagement einzuräumen. Inwieweit diese Hoffnungen berechtigt sind, wurde bisher nur ansatzweise empirisch untersucht (Hoffmann, Sallen, Albert & Richartz, 2011). Dieses Desiderat wird im vorliegenden Beitrag aufgegriffen.

Methode

Ausgewertet werden Selbstauskünfte von 69 Schülerathleten der 11. Klassenstufe an einer Eliteschule des Sports im Land Brandenburg (M_{Alter} = 16,3 (± 0,5) Jahre; 54% männlich). 31 dieser Schülerathleten nahmen zum Befragungszeitpunkt (1/2017) seit 6 Monaten die Möglichkeit zur Schulzeitstreckung in Anspruch. Zum Einsatz kam ein standardisierter Fragebogen mit eigenentwickelten Items zur Wahrnehmung der Vereinbarkeit von Schule und Sport sowie mit adaptierten Versionen bewährter Instrumente zu subjektiven Belastungen (Schulz et al., 2004), psychosomatischen Befindlichkeiten (Steyer et al., 1997) und Bewältigungsressourcen (Schwarzer, 1994). Die Messinstrumente sind zufriedenstellend reliabel (Cronbach α liegt zwischen 0,79 und 0,88). Die Angaben von Schülerathleten mit und ohne Schulzeitstreckung werden mit Hilfe des *t*-Tests für unabhängige Stichproben verglichen.

Ergebnis

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerathleten mit Schulzeitstreckung im Vergleich zu denen ohne Schulzeitstreckung weniger chronisch überlastet sind ($t(67) = 2,05$; $p = 0,04$; $d = 0,50$) und über ein positiveres Befinden berichten ($t(66) = 1,97$;

$p = 0{,}05$; $d = 0{,}48$). Auffällig ist auch ihre deutlich positivere Einschätzung der schulischen Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Schule und Sport ($t(67) = 3{,}29$; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}80$) sowie ihre optimistischere Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Bewältigung von Vereinbarkeitsproblemen ($t(67) = 2{,}83$; $p < 0{,}01$; $d = 0{,}69$).

Diskussion

Die auf querschnittlicher Datenbasis ermittelten Befunde lassen zwar offen, welche Wirkungen die Schulzeitstreckung innerhalb von 6 Monaten tatsächlich zu entfaltet vermag, aber sie geben einen begründeten Anlass dazu, an den hier fokussierten Wirkungshoffnungen festzuhalten und entsprechende Annahmen mittels Längsschnittdaten zu überprüfen. Die Ergebnisse bilden signifikante Beziehungsmuster mittlerer Stärke ab. Sie stehen damit z. T. im Widerspruch zu denen von Hoffmann et al. (2011), die in ihrer Untersuchung kein systematisches Beziehungsmuster zwischen der Inanspruchnahme der Schulzeitstreckung und dem chronischen Belastungserleben ermitteln konnten. Es bleibt daher zu prüfen, ob die aufgedeckten Beziehungsmuster auch unter Berücksichtigung von Kontroll- und Drittvariablen bestehen bleiben.

Literatur

DOSB (Hrsg.). (2010). *Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports“.* Frankfurt/Main.

Hoffmann, K., Sallen, J., Albert, K. & Richartz, A. (2011). Leistet die „Schulzeitstreckung“ einen Beitrag zur Reduzierung von chronischem Stress? Eine Studie am Sportgymnasium Leipzig. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5. Juni 2010 in Bielefeld* (S. 173-177). Hamburg: Czwalina.

Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *Das Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS, Version 3).* Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personalen Bewältigungsressource. *Diagnostica, 40*(2), 105-123.

Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1997). *Der Mehrdimensionale Befindlichkeitsfragebogen (MDBF).* Göttingen: Hogrefe.

Stumpe, E. & Senf, H. (2003). Lösungen zur Schulzeitstreckung in trainingsintensiven Sportarten. *Leistungssport*, *33*(4), 46-51.

Poster (alphabetisch nach Erstautoren-Nachname geordnet)

1 Volleyball im Schulsport – Entwicklung eines methodischen Konzeptes zur Vertiefung des Volleyballspiels in der gymnasialen Oberstufe • **Börge Albers**

2 Die sportwissenschaftlichen Disziplinen als Bezugspunkte für den Fachwissenserwerb in der Sportlehrkräftebildung • **Malte Begall**

3 Einsatz von Tablet-PCs im Sportunterricht im Bereich Gerätturnen • **Michaela Brams, Sandra Korban & Stefan Künzell**

4 Frühkindliche Erkundungsaktivität in der Bewegungsbaustelle – Analysen und Schlussfolgerungen • **Björn Brandes**

5 Zivilcouragiertes Engagement in Sportvereinen • **Hannes Delto**

6 Aufgabenanalyse und -konstruktion im Sportunterricht – zwischen kognitiver und ästhetischer Aktivierung • **Hendric Frahm & Erin Gerlach**

7 Positive Youth Development (PYD) – Transfer einer anderen Denkweise • **Sina Hartmann**

8 Diagnose und Modellierung motorischer Basiskompetenzen und ihre Entwicklung • **Christian Herrmann, Christopher Heim, Fabienne Ennigkeit & Harald Seelig**

9 Konstruktion eines Fragebogens zur Überprüfung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation im außerschulischen Sport im Kindesalter • **Kathrin Kohake & Katrin Lehnert**

10 Gesundheit und Sport aus der Sicht von Grundschulkindern • **Almut Krapf**

11 Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften und deren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung im Sport • **Anneke Langer & Miriam Seyda**

12 Motive und deren Auswirkung auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfachs Sport • **Heiko Lex & Matthias Weigelt**

13 Bewegungsförderung im System Schule – die Sportlehrkraft im Mittelpunkt • **Merle Müller & Eike Quilling**

14 Das Zeitmanagement von Turnerinnen – Eine qualitative Studie zum Vergleich von Breiten- und Spitzensportlerinnen im Kunstturnen • **Carolin Nolte & Steffen Rüter**

15 Bildung – Aufgaben – Didaktik. Eine qualitative Studie zur didaktischen Rekonstruktion sportunterrichtlicher Aufgabenstellungen von Sportlehrkräften im Spannungsfeld von Aufgabenkultur, Fachkultur und Professionalisierung • **Alexander Ratzmann**

16 Kognitive Aktivierung und kognitive Aktivität im Sportunterricht – Kompetenzorientierte Aufgaben zwischen Anspruch und Wirklichkeit • **Katja Schönfeld**

17 Nachteilsausgleich im inklusiven Sportunterricht • **Anne Schulz**

18 Innovative Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre: Angewandtes Projektmanagement in sportpädagogischen Settings • **Hilke Teubert**

Volleyball im Schulsport – Entwicklung eines methodischen Konzeptes zur Vertiefung des Volleyballspiels in der gymnasialen Oberstufe

Börge Albers

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft

Einleitung

Trotz der weitgreifenden Berücksichtigung des Volleyballspieles in den Lehrplänen der Schulen wird die Situation des Volleyballspiels im Sportunterricht meistens als ernüchternd, teilweise als mangelhaft dokumentiert (Warm, 2002, S. 2-4). Es ist belegt, dass ein Schüler während eines klassischen Volleyballspiels (6 gegen 6) im Sportunterricht gerade einmal auf einen Ballkontakt in der Minute kommt. Diese Zahl hängt vor allem mit den kurzen Ballwechseln und der Dominanz der Aufschlag-Annahme Situationen zusammen (Fischer & Zoglowek, 1989, S. 72). Jedoch ist gerade die Anzahl der Ballkontakte und die Länge der Ballwechsel für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Voraussetzung für einen attraktiven Volleyballunterricht (Fischer & Zoglowek, 1991, S. 159). Aufgrund dieser Situation herrscht Unzufriedenheit auf Seite der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf Seite der Sportlehrkräfte (Richartz, 2000, S. 35). Eine Verbesserung dieser Situation sollte an der Vermittlung der Sportart Volleyball ansetzen. Im Rahmen einer Masterarbeit soll daher ein methodisches Konzept erarbeitet werden, das dieses Ziel umsetzt. Da jedoch seit dem Beginn der 2000er die Erkenntnisse zur Situation des Volleyballspieles in der Schule nicht bestätigt wurden, wird zunächst mittels einer empirischen Untersuchung die dokumentierte Situation des Schulvolleyballs überprüft. Die Erkenntnisse bilden dann die Grundlage für die Erarbeitung eines methodischen Unterrichtskonzeptes, das sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert und die Untersuchungsergebnisse berücksichtigt. Nicht nur die Einführung in die Sportart, sondern auch deren Vertiefung, welche vor allem in der gymnasialen Oberstufe stattfindet, ist im Schulsport von Bedeutung.

Untersuchungsdesign

Im Rahmen der empirischen Studie wurden 105 Schülerinnen und Schüler mithilfe von quantitativen Fragebögen zur Beliebtheit des Volleyballspieles im Vergleich zu anderen Mannschafts- und Rückschlagsportarten sowie zu ihren Bedürfnissen an den Volleyballunterricht in der gymnasialen Oberstufe befragt. Anschließend erfolgte eine Videoanalyse von vier verschiedenen Volleyballspielphasen in den befragten Lerngruppen. Auf diese Weise ließ sich das klassische Volleyballspiel (6 gegen 6) mit drei weiteren Spielvarianten (Minivolleyball, King of the Court und Powervolleyball) vergleichen. Jede dieser Spielvarianten wurde für zehn Minuten in einer Lerngruppe gespielt und auf Video aufgezeichnet. Die Analyse der Aufnahmen erfolgte in verlangsamter Geschwindigkeit und hinsichtlich der Ballkontakte, der zeitlichen Dynamik und der Anwendung einzelner Techniken des Volleyballspiels. Da-

neben bewerteten die Schülerinnen und Schüler auf einem weiteren Fragenbogen die Attraktivität der Spielvarianten. Die Stichprobe der Studie setzte sich aus insgesamt sieben Lerngruppen der Sekundarstufe II zusammen. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich im Alter von 16-19 Jahren. Zwei der Lerngruppen waren Volleyballprofilkurse, während die restlichen Lerngruppen auf Leistungskursniveau stattfanden. Die Untersuchung erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Monaten.

Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass das Volleyballspiel in der gymnasialen Oberstufe gegenüber den meisten verglichenen Spielsportarten bevorzugt wird. Daneben lässt sich ein großes Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Spielphasen dokumentieren. In diesen Spielphasen haben die Länge der Ballwechsel und die Anzahl der Ballkontakte eine besondere Bedeutung. Daher gilt es, in der Vermittlung an dieser Stelle anzusetzen. Weiterhin ist das Bedürfnis nach einem positiven Sozialklima sowie Gleichberechtigung aller Schülerinnen und Schüler und Fairness zu berücksichtigen. Für viele Lernende ist dahingegen der Anstrengungsfaktor im Volleyballunterricht nicht entscheidend. In der Videoanalyse der klassischen Volleyballspielphasen lassen sich kurze Ballwechsel festhalten. Es dominieren Aufschlag und unteres Zuspiel, was auf ein niedriges Niveau hinweist. Vor allem die Variante „Powervolleyball“, bei der Bälle durch Einwerfen in das Spiel gebracht werden, scheint eine effektive Alternative zum klassischen Volleyball zu sein. Im Vergleich lässt sich eine Verdopplung der Ballkontakte pro Schüler sowie eine deutliche Verlängerung der Ballwechsel feststellen. Gleichzeitig werden häufiger Techniken wie der Angriffsschlag oder der Block angewandt. Daraus resultiert eine höhere Spielqualität, die auch von den Schülerinnen und Schülern dementsprechend positiv bewertet wird. Bei der Variante „Minivolleyball“ erhöhen sich im Vergleich zum klassischen Spiel zwar die Ballkontakte pro Schüler, jedoch nimmt die Qualität und Länge des Spiels deutlich ab. Die Variante „King of the Court“ scheint für den Schulsport eine untergeordnete Rolle zu spielen. Das entwickelte methodische Konzept verfügt über einen hohen Anteil an Spielphasen, in denen vor allem Varianten des „Powervolleyballs“ berücksichtigt sind.

Literatur

Fischer, U. & Zoglowek, H. (1989). Volleyballspiel im Schulsport. In: F. Dannenmann (Red), *Volleyball erforschen. 14. Symposium des Deutschen Volleyballverbandes 1988* (S. 54-77). Hamburg: Czwalina.

Fischer, U. & Zoglowek, H. (1991). Zur Effektivität von Spielvarianten im Schulvolleyball. In: F. Dannenmann (Red.), *Volleyball gesamtdeutsch*. *16. Symposium des Deutschen Volleyball-Verbandes 1990* (S. 154-176). Hamburg: Czwalina.

Richartz, A. (2000). „Jetzt blick‘ ich endlich mal durch“. Mitspielen lernen im Volleyball mit Anfängern. *Sportpädagogik, 24* (3), 35-38.

Warm, M. (2002). Volley spielen unterrichten. *Sportpädagogik, 26* (1), 2-5.

Die sportwissenschaftlichen Disziplinen als Bezugspunkte für den Fachwissenserwerb in der Sportlehrkräftebildung

Malte Begall

Deutsche Sporthochschule Köln

Einleitung

Das Fachwissen stellt für Sportlehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Unterrichten ihres Faches dar. Bislang ist allerdings weitgehend ungeklärt, wie dieses Fachwissen inhaltlich zu konzeptualisieren ist, welche inhaltlichen Facetten also einzubeziehen sind (Ward, 2009).
Als domänenspezifischer Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften orientiert sich Fachwissen am Handlungsrahmen des Schulfaches, nimmt aber auch Bezüge zur akademischen Referenzdisziplin (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Das sportunterrichtliche Spannungsfeld zwischen Theorievermittlung und Bewegungspraxis (Geßmann, 2013) lässt sich dabei auf die Sportlehrkräftebildung übertragen: Sollte sich der Fachwissenserwerb in der Sportlehrkräftebildung vornehmlich an den sportwissenschaftlichen Disziplinen oder eher an der sportunterrichtlichen Praxis orientieren (Ward, 2009)?
Es gibt bislang erst wenige Ansätze zur Konzeptualisierung des Fachwissens von Sportlehrkräften (Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Ward, 2009). Eine curricular valide Konzeptualisierung, die fachbezogene Inhalte auf Ebene der sportwissenschaftlichen Disziplinen einschließlich der Bewegungsfelder und Sportarten ausdifferenziert, liegt bis jetzt noch nicht vor. Daher war es das Ziel der vorliegenden Untersuchung, konzeptionell zu klären, was unter Fachwissen angehender Sportlehrkräfte zu verstehen ist und welche Bedeutung dabei den sportwissenschaftlichen Disziplinen zukommt.

Methodisches Vorgehen

Dazu wurde eine kriteriengeleitete Inhaltsanalyse durchgeführt, die Analysen des Fachdiskurses (Forschungsstand, Lehrwerke) mit Analysen des intendierten Ausbildungscurriculums kombiniert: Es wurden nationale Curricula (z.B. KMK-Fachprofile), hochschulische Curricula (Modulhandbücher verschiedener Ausbildungsstandorte in NRW, BW, MV) sowie schulische Curricula (beispielhaft Kernlehrpläne NRW) in die Analyse einbezogen. Insgesamt wurden 22 Curriculumsdokumente computerunterstützt (MAXQDA) nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

In der Inhaltsanalyse konnten fünf Inhaltsfacetten identifiziert werden, die eine große Schnittmenge in den Dokumenten besitzen (vgl. Tab. 1). Die ersten beiden Facetten sind dabei naturwissenschaftlicher Prägung, die Facetten drei und vier ge-

sellschaftswissenschaftlicher Prägung. Die fünfte Facette umfasst die in den KMK-Fachprofilen (KMK, 2016) ausgewiesenen Bewegungsfelder und Sportarten. Inhalte der sportwissenschaftlichen Referenzdisziplinen ließen sich dabei jeweils in einer Großzahl der untersuchten Dokumente wiederfinden.

Tab. 1. *Inhaltsfacetten des Fachwissens angehender Sportlehrkräfte und sportwissenschaftliche Referenzdisziplinen*

Inhaltsfacetten	**Wissen über biologische Grundlagen**	**Wissen über Bewegungstheorien**	**Wissen über Gesellschaftswissenschaften des Sports**	**Wissen über Sportpädagogik**	**Wissen über Bewegungsfelder und Sportarten**
Sportwissenschaftliche Referenzdisziplinen	Anatomie Physiologie Sportmedizin	Sportbiomechanik Sportmotorik Trainingswissenschaft	Sportsoziologie Sportpsychologie Sportgeschichte	Sportpädagogik	Bewegungsfelder und Sportarten

Es konnten somit Inhalte benannt werden, die die Konzeptualisierung des Fachwissens angehender Sportlehrkräfte ermöglichen. Ferner konnten sportwissenschaftliche Disziplinen identifiziert werden, die Bezugspunkte für den Fachwissenserwerb in der Sportlehrkräftebildung darstellen. Auf der Grundlage dieser Konzeptualisierung wird nun in einem zweiten Schritt ein Testinstrument zur Erfassung dieses Fachwissens konstruiert. Mithilfe eines solchen Testinstruments ließe sich u.a. die theoretisch angenommene Struktur des Fachwissens angehender Sportlehrkräfte in quantitativ-empirischen Analysen überprüfen.

Literatur

Geßmann, R. (2013). Sportpraxis als Magd der Sporttheorie? Ein Plädoyer für die Entwicklung von Bewegungskönnen als Kernaufgabe des Sportunterrichts. sportunterricht, 62 (4), 188-122.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4 (2), 41-60.

Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. sportunterricht, 62 (2), 53-57.

KMK. (2016). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Zugriff am 24. Februar 2017 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ward, P. (2009). Content Matters. Knowledge that Alters Teaching. In L. D. Housner, M. W. Metzler, P. G. Schempp & T. J. Templin (Eds.), Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education (pp. 345-356). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Einsatz von Tablet-PCs im Sportunterricht im Bereich Gerätturnen

Michaela Brams, Sandra Korban & Stefan Künzell

Universität Augsburg

Einleitung

Die freizeitliche Nutzung von digitalen Medien gehört mittlerweile zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Werden diese Erfahrungen aus dem Freizeitbereich nun im schulischen Bereich aufgegriffen und darauf aufbauend mit neuen Medien unterrichtet, kann unter anderem die Unterrichtsqualität verbessert, eine neue Lernkultur entwickelt und die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden (Thienes, Fischer, & Bredel, 2005).
Viele Lehrkräfte wünschen sich den Einsatz von digitalen Medien in ihrem Unterricht (Schulz-Zander, 2005), sehen es aber auch als große Herausforderung an, dies im Schulalltag umzusetzen – so auch Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfachs Sport. Häufig unterstützen Sportlehrkräfte den motorischen Lernprozess über die beiden bekanntesten Methoden Instruktion und Rückmeldung (Magill, 2011) – jedoch ohne den Einsatz von digitalen Medien. In unserer Studie untersuchten wir, inwieweit sich durch den Einsatz von Tablet-PCs die Bewegungsvorstellung von Schülerinnen und Schülern im Schulsportunterricht im Bereich Gerätturnen verbessern lässt. Dabei wird vorhergesagt, dass sich die Bewegungsvorstellung der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Tablet-PC arbeiten, stärker verbessert, als bei der Kontrollgruppe, die ohne modernen Medieneinsatz arbeitet.

Methode

Die Untersuchung wurde an einer Grund- und einer Realschule durchgeführt, wobei an jeder Schule ein anderes turnerisches Element thematisiert wurde (Tabelle 1). Während eine Schulklasse stets traditionelles Feedback durch die Lehrkraft erhielt (Kontrollgruppe), bekam die andere Klasse Feedback durch ihre Klassenkameradinnen und -kameraden unter Verwendung von Tablet-PCs (Treatmentgruppe). Auf diesen Geräten wurden jeweils der Soll- und der aktuelle Ist-Wert der Bewegung simultan dargestellt. Jede Fünfergruppe arbeitete mit einem Tablet-PC, womit sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig bei der Ausführung der motorischen Bewegung filmten. Im Anschluss analysierten sie ihre Bewegungen, indem sie die aktuelle Bewegung mit der jeweiligen Zielbewegung verglichen und sich darüber austauschten.

Tab. 1 *Untersuchungsdesign*

Schulart	Jahrgangsstufe	Turnerisches Element	Treatmentgruppe	Kontrollgruppe	Geschlecht
Grundschule	2	Handstand-Abrollen	n = 25	n = 23	weiblich und männlich
Realschule	9	Handstützüberschlag vorwärts	n = 17	n = 14	männlich

Zu Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit wurde die Richtigkeit der Bewegungsvorstellung mittels einer Kartenlegemethode analysiert (Daugs, Blischke, Olivier, & Marschall, 1989).

Ergebnisse

Im Folgenden weist eine höhere Punktzahl auf eine bessere Bewegungsvorstellung hin, wobei eine maximale Punktzahl von 45 Punkten erreicht werden konnte.
Bei der Erfassung der Bewegungsvorstellung des Handstand-Abrollens in der zweiten Jahrgangsstufe erreichte die Kontrollgruppe im Eingangstest im Durchschnitt K_{pre} = 24.35 Punkte (SD = 6.56), die Treatmentgruppe T_{pre} = 26.56 Punkte (SD = 11.06). Die Ergebnisse des Ausgangstest ergaben K_{post} = 39.09 (6.17) Punkte und T_{post} = 36.0 (6.44) Punkte. Eine zweifaktorielle ANOVA zeigt eine signifikante Verbesserung der Bewegungsvorstellung von Prä- zu Posttest, F (1;46) = 65.99, $p < 0.001$, η^2_{part} = .59.
Ähnliche Ergebnisse ergaben sich für die Untersuchung der neunten Klasse Realschule. Beim Eingangstest erreichte die Kontrollgruppe durchschnittlich K_{pre} = 30.14 Punkte (SD = 5.21 Punkte), die Treatmentgruppe T_{pre} = 25.96 Punkte (SD = 8.06). Im Ausgangstest erreichten die Schüler im Durchschnitt K_{post} = 33.43 (8.28) Punkte, T_{post} = 32.82 (8.76) Punkte. Eine zweifaktorielle ANOVA zeigt eine signifikante Verbesserung der Bewegungsvorstellung von Prä- zu Posttest, F(1;29) = 8.98, p = 0.006, η^2_{part} = .24, mit keinem signifikanten Unterschied zwischen Kontroll- und Treatmentgruppe. Zudem zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Messzeitpunkt.

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Bewegungsvorstellung aller Teilnehmer, unabhängig von der Zugehörigkeit zu Kontroll- oder Treatmentgruppe und vom individuellen Expertiseniveau, verbessert hat. Die Hypothese hat sich demnach nicht bestätigt. Es ist aber festzuhalten, dass der Einsatz von Tablet-PCs für diesen Bereich als eine lohnende Ergänzung zu den traditionellen Unterrichtsmedien gesehen werden kann. Jedoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass für den Lernerfolg nicht nur das Medium selbst verantwortlich ist, sondern stets das Zusammenspiel mehrerer Faktoren für die Wirkung ausschlaggebend ist.

Literatur

Daugs, R., Blischke, K., Olivier, N., & Marschall, F. (1989). *Beiträge zum visuomotorischen Lernen im Sport. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft:* Bd. 65. Schorndorf: Hofmann.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: concepts and applications* (9th ed.). New York: McGraw Hill.

Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis,* 125-140.

Thienes, G., Fischer, U. & Bredel, F. (2005). Digitale Medien im und für den Sportunterricht. *Sportunterricht, 54* (1), 6-10.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das Projekt »Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität« wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Frühkindliche Erkundungsaktivität in der Bewegungsbaustelle

Björn Brandes

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft 4: Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer – Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport

Kinder erkunden von Geburt an ihre Umwelt und gestalten so aktiv ihre Entwicklungsprozesse mit. Bei Kindern unter 3 Jahren manifestiert sich dieses Erkundungsverhalten im Wesentlichen in Handlungen, die im Modus der Bewegung ausgeführt werden. Denn Bewegung ist in diesem Alter für Kinder sowohl Erfahrungsfeld als auch zentrale Weise zur Auseinandersetzung mit der Umwelt (u.a. Dietrich, 2008). Aufgrund der gestiegenen Zeitspannen, die mittlerweile immer mehr 1- bis 3-Jährige in frühkindlichen Bildungseinrichtungen verbringen, kommt der dortigen Inszenierung von offenen Bewegungssituationen, die Erkundungshandlungen ermöglichen und herausfordern, eine hohe Bedeutung zu. Neben dem Freispiel im Außengelände stellt hierbei die Bewegungsbaustelle ein für Krippen und Kitas aktuelles und relevantes Konzept dar (Fischer, 2010). Es stellt sich jedoch die Frage, wie solche Bewegungssituationen von den pädagogischen Fachkräften angemessen betreut und begleitet werden können. Die Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen fordern unter Rückbezug auf neuere sozial-konstruktivistische Ansätze und aktuelle empirische Studien eine systematische Anregung und Begleitung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse, die auf Dialog und Ko-Konstruktion beruhen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012). Im Hinblick auf bewegungsbezogene Erkundungsprozesse stellt diese Forderung für Fachkräfte jedoch eine enorme Herausforderung dar, da bisher kaum Ansatzpunkte für eine derartige Begleitung in diesem Handlungsfeld vorliegen. Ein Grund dafür ist, dass sich die Erkundungsaktivitäten der Kinder in dieser Altersstufe zwar in beobachtbaren Bewegungen zeigen, viele Handlungsabläufe aus Sicht der Fachkräfte jedoch einen flüchtigen, fließenden und nicht linearen Charakter haben. Dies erschwert eine systematische und zielgerichtete Unterstützung. Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeit erscheint es unverzichtbar bewegungsbezogene Erkundungsprozesse der Kinder genauer zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, welche Erkundungsaktivitäten Kleinkinder in der Bewegungsbaustelle zeigen und wie diese durch die Fachkräfte begleitet und in Interaktionen systematisch gefördert werden können.

In einem qualitativ empirischen Zugriff wurde eine Krippengruppe über einen Zeitraum von 3 Monaten beim Bewegen in der Bewegungsbaustelle videografisch begleitet. Anhand der entstandenen Videodaten (ca. 20h) wurden anschließend frühkindliche Erkundungshandlungen im Rahmen der Bewegungsbaustelle rekonstruiert und in Anlehnung an die Auswertungsverfahren der Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015) systematisiert. Der Posterbeitrag gibt einen Überblick über den theoretischen Hintergrund der Untersuchung, das Forschungsdesign und erste Einblicke in die Systematisierung der Erkundungshandlungen der Kinder.

Literatur

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research – techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications.

Dietrich, K. (2008). Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. In J. Funke-Wieneke & G. Klein (Hrsg.), *Bewegungsraum und Stadtkultur – Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 99-125). Bielefeld: Transcript-Verlag.

Fischer, K. (2010). Neue Bewegungsbaustelle – vom Methoden- zum erweiterten Lern- und Entwicklungskonzept. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport*. Balingen: Spitta.

Freie und Hansestadt Hamburg. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen* (2. Aufl.).

Zivilcouragiertes Engagement in Sportvereinen

Hannes Delto

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Einleitung

Im vereinsorganisierten Sport sind Vorurteile und generalisierte Einstellungen vorhanden und bilden auf der Basis einer Ideologie der Ungleichwertigkeit das ‚Syndrom' der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zick, Küpper & Heitmeyer, 2009; Delto & Tzschoppe, 2016). Zick, Küpper und Legge (2009) stellen fest, dass Rechtsextremismus das Beispiel Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit schlechthin ist, die sich normalisiert, wenn zivilcouragiertes Engagement unterbleibt. Eine spezielle Betrachtung von Rechtsextremismus als Fall für Zivilcourage im Sport scheint vor allem deshalb geboten, da die identifizierten Vorurteilsdimensionen zu Diskriminierungen führen können und sie wesentliche Bestandteile von Rechtsextremismus sind.

Theoretischer Rahmen und Zielstellung

Als Grundlage für die Studie dient das von Latané und Darley (1970) etablierte Fünf-Stufen-Modell für akute Notfallsituationen (Bystander-Effekt), welches für den Rechtsextremismus als Fall für Zivilcourage bereits modifiziert wurde (Zick et al., 2009). Demzufolge müssen Menschen bevor sie sich gegen Rechtsextremismus couragiert verhalten, fünf Stufen wie Wahrnehmung, Interpretation, Verantwortung, Strategie und Eingreifen durchlaufen und dabei hemmende Faktoren überwinden. In diesem Zusammenhang wird Zivilcourage als ein wertorientiertes demokratisches Handeln verstanden und stellt ein öffentliches prosoziales Verhalten zu Gunsten schwächerer Dritter dar (Jonas & Brandstätter, 2004; Meyer, Dovermann, Frech & Gugel, 2004).
Daher wird in dem Beitrag der Frage nachgegangen, wie ausgeprägt zivilcouragiertes Engagement bei Sportvereinsangehörigen auf den fünf Stufen des Modells ist. Außerdem wird analysiert, welche Einflussfaktoren zivilcouragiertes Handeln von Sporttreibenden begünstigen.

Methode und Stichprobe

Der Survey wurde als Mixed-Method-Design konzipiert und in einem standardisierten Verfahren in Form von schriftlichen Gruppenbefragungen durchgeführt, mit dem negative Einstellungen gegenüber anderen, fremden Gruppen und zivilcouragiertes Engagement jeweils mit mindestens zwei Items zuverlässig und valide erfasst werden konnten. Um Reliabilität, Dimensionalität und Validität der Skalen zu prüfen, wurden Reliabilitätstests und Faktorenanalysen durchgeführt. Mittels CATI wurde erst eine Rekrutierung der Sportvereine realisiert. Danach erfolgte die PAPI-Befragung in den Trainingsgruppen vor Ort. Auf der Grundlage von quotiert ge-

schichteten Stichprobenziehungen und einer kumulierten Stichprobe wurden insgesamt 3.417 Personen ab 18 Jahren, von denen 36,6 % weiblich sind, im vereinsorganisierten Sport in den Bundesländern Brandenburg und Sachsen-Anhalt befragt (Alter: M = 46,6 Jahre; SD ± 17,7). In der Stichprobe spiegeln 360 Sportvereine mit 56 Sportarten die Vielfalt der Sportpraxis wider.

Ergebnisse

In der univariaten Betrachtung wird etwa deutlich, dass 35,9 % der befragten Sporttreibenden meinen, das Thema Rechtsextremismus im Sport wird in den Medien viel zu hoch gekocht (Interpretation). Und weitere 36,0 % geben an, nicht zu wissen, was sie gegen Rechtsextremismus im Sport tun sollen (Strategie).
Um zivilcouragiertes Engagement und damit die Handlungsabsicht besser vorhersagen zu können, wurden lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Dazu wurden insgesamt drei Regressionsmodelle berechnet und Schritt für Schritt zusätzliche Prädiktoren aufgenommen. Hierbei sind insbesondere die Wahrnehmung von Rechtsextremismus im Sport ($\beta = .11^{***}$ sowie $\beta = .25^{***}$) und die eigene Feindseligkeit gegenüber fremden Gruppen ($\beta = -.22^{***}$) einflussreiche Prädiktoren, um zivilcouragiertes Engagement vorherzusagen. Hingegen spielen Geschlecht und Alter eine eher untergeordnete Rolle.

Diskussion

Die Ergebnisse weisen insgesamt auf eine ausgeprägte Absicht hin, etwas gegen Rechtsextremismus im Sport zu tun. Allerdings bedeutet die prinzipielle Bereitschaft nicht, dass Sportvereinsangehörige in entsprechenden Situationen dann auch tatsächlich handeln. Zugleich bieten die Befunde erste Hinweise, wo konkret angesetzt werden kann. Zu den Faktoren, die ein potenzielles Eingreifen verhindern können, zählen u. a die eigene Feindseligkeit sowie eine geringe Wahrnehmung von Rechtsextremismus im Sport als Problem. So geht z. B die Abwertung von fremden Gruppen deutlich mit mangelnder Zivilcourage einher.

Literatur

Delto, H. & Tzschoppe, P. (2016). *Wir und die Anderen: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Sport in Brandenburg.* Universität Leipzig, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-425778.

Jonas, K. J. & Brandstätter, V. (2004). Brennpunkt Zivilcourage: Definition, Befunde und Maßnahmen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 35*(4), 185–200.

Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton Century Corfts.

Meyer, G., Dovermann, U., Frech, S. & Gugel, G. (Hrsg.). (2004). *Zivilcourage lernen: Analysen, Arbeitsmodelle, Arbeitshilfen.* Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung.

Zick, A., Küpper, B. & Heitmeyer, W. (2009). Prejudices and Group-Focused Enmity: A Sociofunctional Perspective. In A. Pelinka, K. Bischof & K. Stögner (Hrsg.), *Handbook of Prejudice* (S. 273–302). Amherst: Cambria Press.

Zick, A., Küpper, B. & Legge, S. (2009). Nichts sehen, nichts merken, nichts tun oder: couragiert Eintreten gegen Rechtsextremismus in Ost und West. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände, Folge 7* (S. 168–189). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Aufgabenanalyse und -konstruktion im Sportunterricht – zwischen kognitiver und ästhetischer Aktivierung

Hendric Frahm & Erin Gerlach

Universität Potsdam

Problemstellung

In vielen Studien der empirischen Unterrichtsforschung konnten drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität identifiziert und in einem theoretisch wie auch empirisch fundierten Modell verknüpft werden (Lipowski, 2009; Hermann, Seiler & Niederkofler, 2016). Neben den Dimensionen der Klassenführung und Schülerorientierung wird die kognitive Aktivierung als zentrales Qualitätskriterium definiert und im Rahmen der Aufgabenkultur diskutiert. Sie kennzeichnet sich durch bewusst intendierte Inszenierungsmerkmale von Lerngelegenheiten und deren Potenzial zur Anregung zu einem vertieften Nachdenken und einer elaborierten Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand. Die im Idealfall hieraus resultierende subjektive Annahme der Lernsituation und Handlungskonsequenz der Schülerinnen und Schüler wird dann als kognitive Aktivität bezeichnet (Herman, Seiler & Niederkofler, 2016). Während die ersten beiden Dimensionen der Unterrichtsqualität als fachübergreifende („generische“) Merkmale auch für den Sportunterricht akzeptiert werden können, ist für die Frage der (kognitiven) Aktivierung einiges an Konzeptarbeit zu leisten. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die theoretische Rahmung der kognitiven Aktivierung erfolgte bisher vornehmlich aus der Perspektive der kognitionspsychologischen Professionsforschung. Zunehmend rückt sie nun auch in den Fokus des Sportunterrichts und führt zu einer Akzentverschiebung des Gegenstandsfeldes des Unterrichtfaches. Dabei erfolgt zuweilen der Vorwurf, dass bewegungsinhärente Bildungsdimensionen und -potentiale zu Gunsten der Effektivierung kognitiver Lernprozesse aufgegeben würden (Ratzmann, 2016). Gleichzeitig dürfte es der Anspruch sein, eben diese mit dem Bewegungshandeln einhergehenden Lernprozesse auch einzubeziehen. Der Forderung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts wird im Zusammenhang mit dem Fach Sport von Laging der Anspruch einer "ästhetischen Aktivierung" (2013, S. 154) gegenüber gestellt. Die Konzeptualisierung dieser dritten Dimension der Unterrichtsqualität zwischen diesen Polen der kognitiven und ästhetischen Aktivierung ist somit für das Fach Sport noch ungeklärt. Zur Klärung dieser Frage soll das vorliegende Vorhaben zunächst theoretisch einen Beitrag leisten.

Das Forschungsvorhaben bewegt sich dabei im Spannungsfeld der Professionalisierungsdebatte, der Qualitätsforschung und der Aufgabenkultur, wobei Aspekte des aktuellen Aufgabendiskurses der allgemeindidaktischen Unterrichtsforschung (vgl. Maier et al., 2010), Überlegungen zur Übertragbarkeit der kognitiven Aktivierung basierend auf der gedächtnistheoretischen Repräsentationstheorie (vgl. Niederkofler & Amesberger, 2016) sowie Erkenntnisse zur ästhetischen Aktivierung

(vgl. Laging, 2015; Ratzmann, 2016) einbezogen und kritisch reflektiert werden sollen. Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen: (1) Welche aufgabenspezifischen Faktoren beeinflussen das kognitive und ästhetische Aktivierungspotenzial im Sportunterricht?; (2) Wie lassen sich kognitive und ästhetische Aktivierungspotenziale effektiv miteinander verschränken und durch entsprechende Aufgaben(-formate) im Sportunterricht abbilden?; (3) Sind Lehramtskandidaten in Brandenburg (Seminarstandort: Potsdam) mit Hilfe der Aufgabentaxonomie in der Lage, Aufgaben auf ihre Aktivierungspotentiale hin zu überprüfen? / Inwiefern entsprechen diese Aufgaben den Anforderungen der neuen Aufgabenkultur?

Zu deren Beantwortung soll zunächst eine deduktive Kategorienbildung und entsprechende Definitionsfindung für eine Aufgabentaxonomie, basierend auf umfassender und systematischer Literaturrecherchen und Experteninterviews, erfolgen und in einer explorativen Pilotierung evaluiert werden. Aufgrund der starken Kontextualisierung von Aufgabenstellungen und dem Fehlen geeigneter Modelle und gesicherter Theorien zur sinnhaften Verschränkung der unterschiedlichen Aktivierungspotenziale, muss eine erste Erprobung der erarbeiteten Aufgabentaxonomie im Sinne einer Exploration zwangsläufig qualitativ und rekonstruktiv erfolgen. Das Sample sollen 10 bis 15 Lehramtskandidaten aus dem Raum Potsdam im Lehramt an Gymnasien bilden. Diese stehen in ihrem Studium vor der Herausforderung, sich ganz bewusst und explizit mit den Aspekten der Aufgabenanalyse und -konstruktion auseinanderzusetzen und sollen diesbezüglich über Erfahrungen aus hospitiertem und selbst angeleitetem Unterricht berichten. Das Poster fokussiert die theoretische Fundierung des Vorhabens und gibt einen Ausblick auf eine mögliche empirische Annäherung an die Thematik.

Literatur

Hermann, C. Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). *Was ist guter Sportunterricht. Dimensionen der Unterrichtsqualität.* Sportunterricht 65 (Heft 3, 2016), S. 7-12.

Laging, R. (2015). Bewegungsaufgaben als ‚ästhetische Aktivierung' – ein Beitrag zur professionstheoretischen Einordnung der Aufgabenforschung. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 251-259). Hamburg: Feldhaus.

Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-101). Berlin: Springer.

Maier, U. Kleinknecht, M. Metz, K. & Bohl, T. (2010). *Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben.* Beträge zur Lehrerbildung, 28 (1, 2010), S. 84-96.

Niederkofler, B. & Amesberger, G. (2016). *Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht*. Sportwissenschaft, 2016 (3), S. 188-200.

Pfitzner, M. (Hrsg.) (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur.* Wiesbaden: Springer.

Ratzmann, A. Abstract: *Bildung - Aufgaben - Didaktik. Eine qualitative Studie zur didaktischen Rekonstruktion sportunterrichtlicher Aufgabenstellungen von Sportlehrkräften im Spannungsfeld von Aufgabenkultur, Fachkultur und Professionalisierung*. Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Philipps-Universität: Marburg a. d. Lahn.

Positive Youth Development (PYD) – Transfer einer anderen Denkweise

Sina Hartmann
Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen

Einleitung

Heranwachsende bewältigen lebensphasenspezifische Entwicklungen weltweit kulturenspezifisch. Sportliche Aktivität ist kulturenübergreifend. Ihr wird - aus Sicht der Sportwissenschaft - ein außergewöhnliches Potential als Erfahrungsfeld in der Adoleszenz zugesprochen. Sportliche Aktivität gehört zu den häufigsten Freizeitaktivitäten. Der aus dem amerikanischen Raum stammende Ansatz der positiven Jugendentwicklung (PYD) erkennt sportliche Aktivitäten als katalysierendem Teilkontext jugendlicher Entwicklung, als einem Erfahrungsbaustein jugendlichen Gedeihens, an. Beim PYD wird von potentiellen (positiven) Entwicklungsressourcen ausgegangen, um dem lebenslangen Prozess der aktiven Entwicklungsregulation mit dem Ziel des Gedeihens (Thriving) zu bewältigen (Lerner, 2009). Im Kontext der positiven Jugendentwicklung wird die Interaktion des Individuums mit verschiedenen Entwicklungssystemen (z.B. Sport) als Ausgangspunkt für einen lebenslangen Prozess der aktiven Entwicklungsregulation angesehen. Côté, Strachan & Fraser-Thomas (2008) stellen heraus, dass sportliche Aktivität als katalysierendes Teilsetting jugendlicher Entwicklung positive Wirkungen auf psychosoziale Outcomes (z.B. Unabhängigkeit und Teamwork) beherbergt. Außerdem verbinden Bialeschki, Fine & Bennett (2016) sportliche Aktivität mit outdoorbezogenen Sommercamps, die nachweislich die sechs Attribute der Charakterbildung innerhalb des PYD Ansatzes beinhalten. Der Prozess einer gelingenden Entwicklung und aktiven Partizipation in der Gesellschaft ist durch fünf Attribute gekennzeichnet: 1) Interpersonale und intrapersonale Kompetenz, 2) Vertrauen in eigene Kompetenzen und in andere Personen, 3) positive Persönlichkeitseigenschaften, 4) Bestehen tragfähiger sozialer Bindungen, und 5) fürsorgliche Beziehungen (Geldhof et al., 2015). Die fünf Attribute belgeiten den Prozess des Gedeihens und werden durch das sechste Attribut (contribution), welches Jugendliche zu einem mitwirkenden und sich selbst reflektierenden Individuum der Gesellschaft wachsen lässt, ergänzt. Lerner (2009) stellt Zusammenhänge zwischen dem Potential gelingender Jugendentwicklung und den interpersonalen sowie institutionellen Kontextmerkmalen sportlicher Aktivität dar, die wiederrum Jugendliche in ihrer aktiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen.

Methode

Um die potentiellen Wirkungen sportlicher Aktivität und das Outcome im Kontext des Aufwachsens durch den PYD Ansatz aufzuzeigen und zu verdeutlichen, wird zunächst das charakterbildende Potential sportlicher Aktivität als Teilkontext ju-

gendlicher Partizipation aufgezeigt, um anschließend die Kontextbedingungen der sportlichen Aktivität darzustellen. Eine vorangegangene Studie unterstützt das methodische Vorgehen, welche auf dem Ansatz der positiven Jugendentwicklung basiert und das Potential dieser anhand jugendlicher Partizipation an einem 10-tägigen outdoorbezogenen Sommercamp in Schweden untersucht hat. Insgesamt wurden 123 deutsche Jugendliche mit einem quantitativen, standardisierten Fragebogen auf ihre subjektive Einschätzung und die Entwicklung folgender acht Konstrukte befragt: Soziale Fähigkeiten, Selbstständigkeit, Interessen, Wahrnehmung, Verantwortungsbewusstsein, Teamwork, Natur und Sport und Umgang mit Problemen.

Diskussion

Abschließend sollen Überlegungen zu einem geeigneten Forschungsdesign angestellt werden, welches den Prozess einer möglichen Entwicklungsveränderung (change) innerhalb des PYD Ansatzes durch Sportpartizipation in Deutschland untersuchen könnte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendliche ihre Kompetenzen allgemein als sehr hoch einschätzen und zudem in jedem Konstrukt eine subjektive Verbesserung dieser durch den Aufenthalt im outdoorbezogenen Sommercamp angeben. Korrelationsanalysen verdeutlichen, dass besonders die Affinität für neues Sporterleben gefördert wird. Die Arbeit stellt ergänzend das Potential positiver Jugendentwicklung in einem außerschulischen Lernumfeld, ein outdoorbezogenes Sommercamp, als eine Möglichkeit der Herausforderung interaktiver Entwicklungsprozesse Jugendlicher in der heutigen Zeit dar. Außerdem stellt sich die Frage, ob unentdeckte (Forschungs-) Potentiale mit dem Ansatz der positiven Jugendentwicklung im Bereich der körperlichen Aktivität den lebenslangen Prozess der aktiven Entwicklungsregulation begünstigen könnten.

Literatur

Bialeschki, D., Fine, S. & Bennett, T. (2016). The camp experience: learning through the outdoors. In B. Humberstone, H. Prince & K. A. Henderson (Hrsg.), Routledge International Handbook of Outdoor Studies (S. 227-236). Abingdon: Routledge.

Côté, J., Strachan, L. & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development, and performance through youth sport. In N. L. Holt (Hrsg.), International studies in physical education and youth sport. Positive youth development through sport (1. Aufl., S. 34-47). London: Routledge.

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Walsh, K. J., Lerner, J. V., Lerner, R. M. (2015). The Five Cs Model of Positive Youth Development. In E. P. Bowers (Hrsg.), *Advancing responsible adolescent development. Promoting positive youth development. Lessons from the 4-H study* (S. 161-186). Heidelberg: Springer.

Lerner, R. M. (2009). The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strength-based approach to adolescent development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (2. Aufl., S. 149-163). New York: Oxford Univ. Press.

Diagnose und Modellierung motorischer Basiskompetenzen und ihre Entwicklung

Christian Herrmann [1], Christopher Heim [2], Fabienne Ennigkeit [2] & Harald Seelig[1]

[1] Universität Basel, [2] Universität Frankfurt

Motorische Basiskompetenzen gewährleisten als erlernbare Leistungsdispositionen, dass Kinder qualifiziert an der Sport- und Bewegungskultur teilnehmen können. Ziel des Beitrags ist es, die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen über ein Schuljahr abzubilden und potentielle Einflussfaktoren zu untersuchen.

Methode

Im Rahmen der Evaluation des Projekts „Schulkids in Bewegung“ (SKIB) wurden N = 1031 Kinder der ersten und zweiten Jahrgangsstufe (54% Jungen, M_{t1} = 6.83 Jahre, *SD* = 0.44) im Oktober 2014 (t1) und im Juni 2015 (t2) längsschnittlich in den Kompetenzbereichen *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* (MOBAK-1 Testinstrument; Herrmann, Gerlach, & Seelig, 2016) untersucht. Weiterhin wurde die sportliche Aktivität der Kinder über Elternfragebögen erfasst. Mittels autoregressiver IRT-Strukturgleichungsmodelle wurde die Stabilität der motorischen Basiskompetenzen über die Zeit geprüft. Darauf aufbauend wurde der Einfluss endogener (Geschlecht, BMI, Alter) und exogener Variablen (Teilnahme am SKIB-Projekt und Vereinssport) auf die Veränderung der motorischen Basiskompetenzen untersucht.

Ergebnisse

Die faktorielle Invarianz über die Zeit war für die beiden MOBAK-Faktoren *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* gegeben, so dass das MOBAK-1 Testinstrument für Längsschnittsanalysen genutzt werden konnte. Die Resultate lassen eine Verbesserung der motorischen Basiskompetenzen im Verlauf eines Schuljahres deutlich erkennen. Die motorische Kompetenzentwicklung war bei den Jungen stärker im *Etwas-Bewegen* und bei den Mädchen stärker im *Sich-Bewegen* ausgeprägt. Kinder mit hohem BMI zeigten im Vergleich zu Kindern mit geringerem BMI weniger Kompetenzzuwächse. Das Vereinsengagement im Mannschaftssport besaß einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des *Etwas-Bewegens*, während ein Engagement im Individualsport einen positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im *Sich-Bewegen* hatte. Rahmen der Evaluation des Projekts „Schulkids in Bewegung“ (SKIB) wurden N = 1031 Kinder

Diskussion

Das MOBAK-1-Testinstrument erwies sich als konstruktvalide und messinvariant. Die motorische Kompetenzentwicklung im Grundschulalter konnte adäquat abgebildet werden und wurde von endogenen und exogenen Faktoren beeinflusst.

Literatur

Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft, 46* (2), 60–73.

Konstruktion eines Fragebogens zur Überprüfung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation im außerschulischen Sport im Kindesalter

Kathrin Kohake & Katrin Lehnert

Universität Hamburg

Problemstellung und theoretischer Rahmen

Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT) nach Ryan und Deci (2002) wird in dem Projekt „Individuelle videogestützte Lernbegleitung zur Verbesserung der pädagogischen Trainingsqualität im Nachwuchsleistungssport“ geprüft, inwiefern durch ein Training, welches die psychologischen Grundbedürfnisse (GB) nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit fördert, eine stärkere Befriedigung eben dieser GB bei den Athleten zu beobachten ist, was in der Folge wiederum positive Effekte auf die Motivation haben sollte. Aufgrund fehlender deutschsprachiger, diagnostischer Instrumente – insbesondere für die anvisierte Altersgruppe – wurde ein neuer Fragebogen entwickelt.
Zur Erfassung der genannten Konstrukte liegen eine Reihe englischsprachiger Fragebögen teils für den Einsatz im Schulsport und teils für das sportliche Training vor. Für die Untersuchung der wahrgenommenen Förderung der GB durch den Trainer wurden der SCQ sowie von Standage und Kollegen (2005) entwickelte Skalen herangezogen. Zum Konstrukt der Befriedigung der GB bestehen Skalen von Vlachopoulos, Katartzi und Kontou (2011) sowie von Hollembeak und Amorose (2005) und Amorose (2003). Zur Erfassung der motivationalen Orientierung bei Kindern und Jugendlichen im Sport liegen ein deutschsprachiges (Seelig & Fuchs, 2006) und mehrere englischsprachige Instrumente vor.

Methode

Zur motivationalen Orientierung wurden aufgrund der großen Anzahl vorliegender Skalen in einer Expertendiskussion deutschsprachige Items generiert. Da nur wenige Skalen zur Förderung und Befriedigung der GB vorlagen, wurden zunächst für alle Items Parallelübersetzungen durchgeführt. Gründe für mögliche Abweichungen in den Übersetzungen wurden diskutiert, eine finale Formulierung für jedes Item festgelegt und eine Auswahl aus diesem Itempool für die Testversion in einer Expertendiskussion bestimmt. Alle Items wurden in der Formulierung für Kinder angepasst und in standardisierten Einzelbefragungen auf sprachliche Verständlichkeit und Interpretation im Sinne der SDT überprüft. Insgesamt entstand so für die Pilotphase ein Itempool von 62 Items zur Erfassung der Konstrukte „wahrgenommene Förderung der psychologischen GB“ (Autonomie: 6 Items; Kompetenz: 7 Items; soziale Eingebundenheit: 8 Items), „Befriedigung der psychologischen GB“ (Autonomie: 5 Items; Kompetenz: 7 Items; soziale Eingebundenheit: 6 Items) und „motivationale Orientierung“ (intrinsisch: 7 Items, identifiziert: 5 Items, introjiziert: 6 Items, external: 5 Items). Als Antwortformat wurden in Anlehnung an Pannekoek

und andere (2014) eine 4-stufige Likert-Skala sowie zusätzliche visuelle Anker gewählt. In der Pilotphase wurden schließlich 91 Jungen und 89 Mädchen aus sieben verschiedenen Sportarten befragt (M_{Alter}=10,68 Jahre; 8 bis 13 Jahre).

Ergebnisse

Explorative Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalysen, Varimax-Rotation) für die drei Konstrukte erbrachten die theoretisch angenommene Faktorenstruktur (Faktorenextraktion auf Basis der Analyse der Eigenwerte und der Interpretierbarkeit der Faktoren). Items mit hohen Fremdladungen wurden ausgeschlossen. Die Skala „motivationale Orientierung“ brachte eine Vier-Faktoren-Lösung (erklärte Gesamtvarianz 57,5 %) mit drei Items für eine intrinsische, und je vier Items für eine externale, introjizierte und identifizierte Regulation ($0,60<\alpha<0,77$; $0,29<r_{tt}<0,65$). Für die Skala der „Befriedigung der psychologischen GB“ konnten drei Faktoren (erklärte Gesamtvarianz 53,3 %) mit je vier Items extrahiert werden ($0,60<\alpha<0,68$; $0,30<r_{tt}<0,54$). Zur „wahrgenommenen Förderung der GB“ konnte eine drei-Faktor-Struktur (erklärte Gesamtvarianz 54,4 %) mit je drei Items zur wahrgenommenen Förderung von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit sowie vier Items zur Förderung von Autonomie erzielt werden ($0,49<\alpha<0,66$; $0,27<r_{tt}<0,55$).

Fazit

Die Konstruktvalidierung für die drei Merkmale durch die durchgeführten Faktorenanalysen verweist auf die im Vorfeld angenommene theoretische Differenzierung der Konstrukte. Mit einer Ausnahme (wahrgenommene Förderung von Kompetenz) sind die Trennschärfen mit Mindestwerten von 0,30 akzeptabel und die berechneten Cronbachs Alphas zeigen Mindestwerte von 0,60. Somit sollten die Skalen nicht für individualdiagnostische Zwecke verwendet, sondern auf Gruppenebene interpretiert werden. Zur weiteren Überprüfung werden Kreuzvalidierungen mit konfirmatorischen Faktorenanalysen durchgeführt.

Literatur

Amorose, A. J. (2003). Reflected appraisals and perceived importance of significant others' appraisals as predictors of college athletes' self-perceptions of competence. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(1), 60–70.

Hollembeak, J. & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. Journal of Applied Sport Psychology, 17(1), 20–36.

Pannekoek, L., Piek, J. P. & Hagger, M. S. (2014). The Children's Perceived Locus of Causality Scale for Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 33(2), 162–185.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of Self-Determination Research (pp. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.

Seelig, H. & Fuchs, R. (2006). Messung der sport- und bewegungsbezogenen Selbstkonkordanz. Zeitschrift Für Sportpsychologie, 13(4), 121–139.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. The British Journal of Educational Psychology, 75, 411–433.

Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S. & Kontou, M. G. (2011). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. Journal of Teaching in Physical Education, 30(3), 263–280.

Subjektive Gesundheitsdefinitionen von Grundschulkindern

Almut Krapf

Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Sport, Universität Leipzig

Hintergrund: Im Zuge des Paradigmenwechsels im bildungspolitischen Kontext - von einer Input-Output-Steuerung hin zu einer Kompetenzorientierung - befasst sich auch die sportpädagogische Forschung mit der Modellierung sportspezifischer Kompetenzen, bspw. mit dem Konstrukt von „im Sportunterricht vermittelter Kompetenzen“ (Gogoll, 2014). Ein Baustein ist dabei u.a. die sportbezogene Gesundheitskompetenz (SGK) (Töpfer & Sygusch, 2015).
Im Hinblick auf präventive Gesundheitsförderung zählt die subjektive Wahrnehmung bzw. die subjektive Gesundheitsdefinition zu den wichtigsten Faktoren, wenn es um die Konzipierung von nachhaltigen Interventionsprogrammen geht. Dabei spielen für weibliche Jugendliche öfter Aspekte des „Wohlfühlens“, für männliche Jugendliche häufiger die „Funktionsfähigkeit“ eine Rolle (Kolip, 2000). Während jugendliche Sichtweisen bzgl. subjektiver Gesundheitsdefinitionen bereits empirisch beforscht wurden, sind Befunde für das Kindesalter in diesem Kontext rar.

Ziele: Ziel der hier vorgestellten explorativen Studie ist, zu erfassen welche Bedeutung Grundschulkinder dem Begriff „Gesundheit“ zuschreiben. Des Weiteren soll aufgeklärt werden, ob Grundschulkinder bereits einen Zusammenhang zwischen Gesundheit und Sport festmachen und wie sie diesen konstruieren. Zum einen könnten dadurch eventuelle Parallelen oder Abweichungen zur Jugendforschung in diesem Kontext aufgedeckt werden und zum anderen werden Ergebnisse zur zeitgemäßen Kinderperspektive erfasst. Die Kinderperspektive sollte in die Modellierung für eine sportbezogene Gesundheitskompetenz im Primarbereich einfließen. Anschließend kann in einem zweiten Schritt die gesundheitsförderliche Kompetenzvermittlung im Sportunterricht konzeptualisiert werden.

Methode: Für die explorative, qualitative Pilotstudie wurden *N*= 21 (w=11, Alter 7-9) Grundschulkinder mit einem leitfadengestützten Interview zu ihrer individuellen Bedeutungszuschreibung befragt. Die zentralen Fragestellungen sind: (1) *Was bedeutet Gesundheit für dich?* und (2*) Hat Sport etwas mit Gesundheit zu tun?* Weitere Steuerungsfragen förderten tiefergehende Narrationen der Kinder. Die Auswertung der Transkripte erfolgte mittels kombiniert deduktiver und induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2010).

Ergebnisse: Auf die Frage *Was bedeutet Gesundheit für dich?* kristallisierten sich folgende Hauptkategorien heraus, denen von mind. einem Drittel der Kinder Bedeutung zugeschrieben wird: *gesunde Ernährung*, *Abwesenheit von*

Krankheit, Sport treiben, draußen sein, chronische Inaktivität vermeiden. Vereinzelt gaben Kinder an, dass auch die *Bewältigung sozialer Spannungen, gemeinsame Unternehmungen, gesunder Schlaf, nicht dick sein, aber auch Sicherheitsaspekte* und *frei sein von Allergien* zur Gesundheit dazugehören. Die Frage, ob Sport etwas mit Gesundheit zu tun habe, bejahten alle bis auf zwei Kinder. Die von den Kindern geschilderten Zusammenhänge ließen sich in folgenden Kategorien zusammenfassen: *Austoben ist gut für den Körper, frische Luft und draußen sein tut gut*. Aber auch *Überforderung in Bezug auf den Körper vermeiden*. Die Ergebnisse zeigen vielfältige Facetten und ausdifferenzierte Konstruktionen, mit der die Kinder ihre subjektive Gesundheitsdefinition beschreiben. Ein Geschlechterunterschied in den Narrationen besteht in diesem Sample nicht.

Diskussion: Die Ergebnisse dieser explorativen Pilotstudie zeigen, dass bereits Grundschulkinder verschiedene und differenzierte Dimensionen zur Erklärung subjektiver Definitionen von Gesundheit heranziehen. Grundschulkindern ist der Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit zwar bewusst, bis auf eine Ausnahme aber auf die Funktionalität des Körpers fokussiert. Folgt man dem aktuellen Gesundheitsdiskurs, muss die psychosoziale Komponente im Hinblick auf die Modellierung sportbezogener Gesundheitskompetenz eine größere Rolle spielen, wenn es darum geht diesen Baustein in die Handlungskompetenz im Sportunterricht – auch bei Grundschulkindern – zu implementieren. Dementsprechend steht in der laufenden Folgestudie die Kompetenzmodellierung zu psychosozialen Ressourcen im Zusammenhang von sportbezogener Gesundheitskompetenz im Vordergrund.

Literatur

Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport-und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (pp. 93-110). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kolip, P. (2000). Subjektive Gesundheitsdefinitionen im Jugendalter: Geschlechtsunterschiede und Zusammenhänge zum gesundheitsrelevanten Verhalten. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 8(4), 180-189

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 601-613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Töpfer, C., & Sygusch, R. (2014). Gesundheitskompetenz im Sportunterricht. In *Aktiv und Gesund?* (pp. 153-179). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften und ihre Beziehung zur die Unterrichtsgestaltung im Sport

Anneke Langer & Miriam Seyda

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Einleitung

Unter der diagnostischen Kompetenz (DK) wird die Fähigkeit von Lehrkräften verstanden, die Leistung und die Lernleistungsvoraussetzungen ihrer Schüler adäquat zu beurteilen. Das Ergebnis dieses Beurteilungsprozesses liefert der Lehrkraft eine wesentliche Grundlage für Planung, Durchführung und Nachbereitung konkreten Unterrichts (Rogalla & Vogt, 2008, S. 20). Dies erfolgt zum Beispiel, in dem pädagogische Entscheidungen und Handlungen, wie bspw. die Aufgabenwahl, die Rückmeldung an Lernende oder die Bewertungen, auch vor dem Hintergrund der „Diagnose“ der Lern- und Lernleistungsvoraussetzungen getroffen bzw. vollzogen werden (Artelt & Gräsel, 2009, S. 157). Während schon einiges empirisches Wissen über die DK und ihr Zusammenhang mit der Gestaltung des Unterrichts in den Kernfächern vorliegt, ist die DK von Sportlehrkräften und ihre Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung im Fach Sport noch weitgehend unerforscht. Im Rahmen der DiKS-Studie[1] wird daher in einer Teilstudie neben der Güte der DK auch ihre Beziehung zur Unterrichtsgestaltung im Fach Sport untersucht.

Theoretischer Annahmen und Forschungsfrage

Aus Annahmen und Befunden bildungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Forschung zur diagnostischen Kompetenz in den Kernfächern ist ableitbar, dass eine akkurate Beurteilung der Lern- und Leistungsvoraussetzung der Schüler (im Sinne einer hohen DK) eine wesentliche Grundlage für eine angemessene adaptive Unterrichtsgestaltung darstellt (u. a. Rogalla & Vogt, 2008, S. 20), zu einer höheren Qualität des Unterrichts beitragen und somit das Lernen im Unterricht fördern kann (Lipowski, 2006). Ähnliche Überlegungen werden auch für das Fach Sport bzw. für die Qualität von Sportunterricht diskutiert (Herrmann, Seiler, Pühse & Gerlach, 2015; Steinegger, 2013). Kriterien der Unterrichtsgestaltung im Sport sind u.a. Aspekte der Strukturierung wie Zielklarheit im Unterricht, eindeutige Regeln und deren Einhaltung, effiziente Routinen, verständliche Instruktionen und vielfältige Lernformate, aber auch dass „die Sportlehrperson die Klasse klar (führt) und den SchülerInnen regelmäßig Rückmeldung über ihren Lernstand (gibt)“ (Steinegger, 2013, S. 194). Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, in welcher Beziehung die DK der Lehrkraft und ihre Unterrichtsgestaltung zueinander stehen. In Anlehnung an bereits bestehende Befunde aus den Kernfächern wird dabei vermutet, dass eine hohe diagnostische Kompetenz in einem positiven Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung steht.

[1] Die DiKS-Studie (DiKS = **Di**agnostische **K**ompetenz von **S**portlehrkräften) wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (Förderkennzeichen: SE 2672/1-1).

Methoden

Insgesamt 43 Sportlehrkräften der Grundschule aus NRW und ihre Klassen (ca. 750 Schüler) wurden hinsichtlich ihrer DK untersucht (t_1). Die Operationalisierung der DK erfolgte, in dem einerseits die Sportlehrkräfte für jedes Kind ihrer Sportklasse auf einer Skala von 1 bis 5 die physische Leistung der Kinder beurteilten. Andererseits wird die physische Leistung der Kinder über insgesamt fünf motorische Testaufgaben (fünfer-Skalierung) ermittelt. Über den Abgleich der Lehrereinschätzung und der Testresultate zur physischen Leistung wird die DK bestimmt. Dazu wird die Rangkomponente berechnet (Spinath, 2005) und anhand von Grenzwerten bestimmt, ob eine hohe oder eine niedrige DK vorliegt. Aus dem Pool der 43 Lehrkräfte werden zwölf Lehrkräfte ausgewählt, die über eine eher hohe bzw. niedrige DK verfügen. Diese Lehrkräfte werden hinsichtlich ihres adaptiven Vorgehens im Unterricht zu t_2 systematisch beobachtet (Verfahren: CLASS© nach Pianta, La Paro & Hamre, 2008; drei Unterrichtsstunden, zwei Rater). Merkmale der Unterrichtgestaltung sind im CLASS© durch die Indikatoren Verhaltensmanagement (u.a. klare Regeln), Produktivität (u.a. effiziente Routinen), Instruktionen/Lernformate (u.a. klare Lernziele, Engagement der Lehrkräfte und Schüler) und Qualität des Feedbacks operationalisiert, die auf einer Skala von 1 bis 7 bewertet werden. Es wird betrachtet, ob Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung je nach Ausprägung der DK bestehen.

Ergebnisse

Die Datenerhebung ist zum Zeitpunkt der Erstellung des Abstracts noch nicht abgeschlossen. Auf dem Poster werden die ersten Ergebnisse präsentiert.

Literaturverzeichnis

Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23* (3-4), 157–160.

Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U. & Gerlach, E. (2015). "Wie misst man guten Sportunterricht?". Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (ZSF), 3* (1), 5–26.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung Beruf. Zeitschrift für Pädagogik* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 51, S. 47–70). Wenheim und Basel: Beltz Verlag.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *CLASS. Classroom assessment scoring system Manual K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft* 36 (1), 17-36.

Steinegger, A. (2013). Prozessmerkmale guten Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (UTB, Bd. 3881: Fachdidaktik, S. 188–196). Bern: UTB.

Motive und deren Auswirkung auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfachs Sport

Heiko Lex[1] & Matthias Weigelt[2]

[1]Universität Rostock, [2]Universität Paderborn

Einleitung

Das Salutogenese Model betont die Funktion der Faktoren der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens von Menschen als zentrale Steuerungsgröße (Antonovsky, 1979). Innerhalb dieses Models wird Stress als Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen Belastungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen definiert (Lazarus & Folkman, 1984). Personen mit adäquaten Ressourcen (z.B. Copingstrategien) erleben Stress folglich kaum oder in geringerem Ausmaß (Antonovsky, 1997). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) beschreiben vorhandene Ressourcen von Lehrern (Schaarschmidt, 2005). Unterschiedliche Determinanten bedingen die Entscheidung der Berufswahl (u.a. die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten) und haben als Motiv einen Einfluss auf die Entscheidung zu einem Lehramtsstudium (Ulich, 2004). Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss von Motiven bei der Entscheidung zu einem sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium auf die AVEM.

Methode

An einer Online-Befragung nahmen Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs Sport (N = 240, M_{Alter} = 23.7 Jahre) von zwei deutschen Hochschulstandorten teil. Die individuellen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster wurden mittels des Fragebogens AVEM-44 (Schaarschmidt & Fischer, 2008) erhoben und mit Hilfe der Auswertungssoftware des Testmanuals einem von vier Mustern zugeordnet: Muster G (Gesundheitsmuster), Muster S (Schonmuster), Risikomuster A (berufliche Überlastung) und Risikomuster B (Burnout-Symptome). In der Auswertung werden die globalen Grundmuster *Gesund* (Muster G und Muster S) und *Risiko* (Risikomuster A und B) zusammengefasst (Schaarschmidt, 2006). Die moderierende Variable *Motiv* für das Lehramtsstudium des Unterrichtsfachs Sport wurde in Anlehnung an die 10-fach gestufte Motiveinteilung[1] nach Ulich (2004) erfragt. Aus den zehn vorgeschlagenen Motiven wählten die Studierenden maximal drei für sie relevante Motive aus. Häufigkeitstabellen beschreiben im Rahmen der Datenanalyse die Verteilung der AVEM innerhalb der unterschiedlichen Motive für das Lehramts-

[1] Die zehn Motive sind: (1) Arbeit mit Kinder und Jugendlichen, (2) tätigkeitsbezogene Motive (abwechslungsreiche interessante Arbeit), (3) eigene Lehrerfahrung mit Kinder, (4) Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, (5) extrinsische Motive (Verbeamtung/Ferienzeiten), (6) Vereinbarkeit von Familie und Beruf, (7) inhaltliche/fachbezogene Interessen, (8) subjektive Kompetenz/Eignung, (9) Berufung/Traumberuf, (10) gesellschaftsbezogene Motive (wichtiger Beruf)

studium Sport. Die Prüfung der Verteilung der AVEM innerhalb der Motive wurde mittels des Assoziationsmaßes odds ratio kalkuliert, welches die Wahrscheinlichkeit angibt, in einem der Muster zu landen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse beschreiben die Nennungen der Motive, die Verteilung der Gesundmuster auf die Motive und die Kalkulation des odds ratio als Assoziationsmaß zwischen Gesund- und Risikomustern. Es zeigt sich, dass Studierende die sich aufgrund der Motive *(1) Arbeit mit Kinder und Jugendlichen*, *(5) extrinsische Motive (Verbeamtung/Ferienzeiten)* und *(6) Vereinbarkeit von Familie und Beruf* für das Lehramtsstudium Sport entschieden haben, vernachlässigbare Unterschiede hinsichtlich des Verteilung von Gesund- und Risikomustern aufweisen. Studierende im Lehramtsstudium aufgrund von (2) tätigkeitsbezogenen Motiven (abwechslungsreiche interessante Arbeit), *(3) eigene Lehrerfahrung mit Kinder*, *(8) subjektiv empfundenen Eignung und Kompetenz* und *(10) gesellschaftsbezogenen Motiven (wichtiger Beruf)* haben eine 1.26-fach bis 1.96-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit für eines der Gesundmuster. Studierende deren Motivation für das Lehramtsstudium Sport sich vorwiegend aus den Motiven (*4) Antizipation positiver Folgen für die eigene Person*, *(7) inhaltliche/fachbezogene Interessen* und *(9) Berufung/Traumberuf* ableitet, haben eine auf das 0.49-fach bis 0.76-fach verringerte Wahrscheinlichkeit eines der Gesundmuster zu zeigen, tendieren also eher zu einem Risikomuster.

Diskussion

Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Bedeutung vorwiegend altruistischer und extrinsischer (zeigen häufiger Gesundmuster), sowie eher intrinsischer Motive (zeigen weniger häufig Gesundmuster) und ihrer Auswirkung auf die AVEM von Sportstudierenden diskutiert. Anscheinend hat das Motiv für den Entschluss für ein Lehramtsstudium Sport Auswirkungen auf die psychische Gesundheit.

Literatur

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (1.ed., 2. print ed.). San Francisco: Jossey-Bass Social and Behavioral Scienes Series.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In BDP (Ed.), *Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation - Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (pp. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *AVEM - Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a.M.: Pearson.

Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden*. Weinheim: Beltz

Bewegungsförderung im System Schule – die Sportlehrkraft im Mittelpunkt

Merle Müller[1], Eike Quilling[1]

[1] Deutsche Sporthochschule Köln

Etwa ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind täglich, entsprechend der Empfehlung der WHO, mindestens 60 Minuten körperlich aktiv (Lampert, Kuntz, KiGGS Study Group 2015, S. 6). Doch erfüllt damit der Großteil der Kinder und Jugendlichen nicht die Bewegungsempfehlung. Viel Zeit wird täglich im Sitzen verbracht, zum Beispiel in der Schule, die mittlerweile häufig bis in den Nachmittag andauert. Dabei fördert eine körperliche Aktivität nicht nur das gesunde Aufwachsen, sondern kann auch die schulische und kognitive Leistungsfähigkeit begünstigen (Eime et al. 2013).
Es liegt daher nahe, Bewegungsmöglichkeiten gemäß des Settingansatzes dort anzubieten, wo die Kinder und Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit verbringen – in der Lebenswelt Schule. Doch um Bewegungsförderung im System Schule ganzheitlich zu verankern, werden entsprechende Strukturen benötigt.
Im Rahmen des Bundesweiten Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), beteiligen sich fünf kooperierende Institute der Deutschen Sporthochschule Köln mit dem Projekt „Schulsport 2020“. Ziel des Projektes ist es, eine nachhaltige und systematische Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrer/-innen in Hinblick auf die Herausforderungen des heutigen Schulwesens umzusetzen.
In dem Teilprojekt Bewegungsförderung soll unter anderem die Möglichkeit geprüft werden, ob und inwiefern die Sportlehrkraft als „Koordinator/-in für Bewegungsförderung im System Schule“ eingesetzt werden kann. Das Ziel des Teilprojektes ist es, ein bedarfsgerechtes Konzept zur Vermittlung der hierfür notwendigen Kompetenzen in der Sportlehrer/-innen(aus-)bildung zu entwickeln und dieses für die Implementation in das bestehende (Aus-)Bildungssystem vorzubereiten. Hierzu werden in einem ersten Schritt die notwendigen Handlungskompetenzen systematisch identifiziert und geprüft, inwiefern diese in der Ausbildung bereits vermittelt werden beziehungsweise in der Praxis vorhanden sind. Anschließend werden Tools entwickelt, die in der praxisorientierten Aus- und Weiterbildung von Sportlehrkräften erprobt, evaluiert und für den Transfer aufgearbeitet werden.

Methode

In einer einführenden Literaturanalyse wurden die Ansprüche an einen Koordinator für Bewegungsförderung im System Schule eruiert. Welche der detektierten Kompetenzen bereits in der Lehre vermittelt werden, wird in einer deutschlandweiten Analyse von Studiendokumenten untersucht. Eingebunden in eine gemeinsame Erhebung mit weiteren internen Projektpartnern, werden praktizierende Sportlehr-

kräfte aus NRW mittels Fragebogen zu Einstellungen und Handlungskompetenzen befragt. Das Erhebungsinstrument im Bereich Bewegungsförderung wurde auf Grundlage der Literaturanalyse entwickelt und enthielt zudem Auszüge eines Beurteilungsbogens (smk72) von Frey und Balzer (2012) zur Abfrage der Kooperations- und Kommunikationskompetenz.
Um die Ergebnisse qualitativ zu stützen und möglicherweise zu ergänzen, werden Interviews mit Schulleitungen zur Bewegungsförderung im System Schule durchgeführt.

Ergebnisse

Die Literaturanalyse erlaubte im Hinblick auf die Förderung von Bewegung im Schulalltag eine Fokussierung auf Aussagen über die räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten, die Unterstützungsstrukturen innerhalb der Schulstruktur und – auf die Sportlehrkraft bezogen - die Kompetenzen der Kooperation und Kommunikation im Sinne eines Change Agents bzw. eines Zuständigen für die Vernetzungsarbeit innerhalb und außerhalb der Schule.
Die Daten der Dokumentenanalyse werden derzeit noch ausgewertet und in den weiteren Verlauf des Projektes einfließen. Für die Fragebogenerhebung wurden NRW weit Sportlehrkräfte über Seminarstätten und direkte Ansprachen an Schulen akquiriert. Die Erhebung dauert derzeit noch an.

Diskussion und Ausblick

Sportlehrkräfte stehen in ihren Schulen vor vielfältigen Herausforderungen. Sie können jedoch mit ihrem sportwissenschaftlichen Wissen und erlernten Handlungskompetenzen die Bewegungsförderung im System Schule aktiv gestalten. In der Rolle als Koordinator/-in für Bewegungsförderung kann die Sportlehrkraft Bewegungsangebote anstoßen, als Vernetzer/-in Kooperationen mit Partnern – z. B. aus dem Stadtteil - initiieren und damit lebensweltübergreifend gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen fördern. Doch müssen die Sportlehrkräfte in diesen Aufgaben unterstützt und dazu befähigt werden, vernetzte Bewegungsförderung im System aktiv zu gestalten.

Literatur

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10(1), 135.

Lampert T, Kuntz B, KiGGS Study Group (2015) Gesund aufwachsen – Welche Bedeutung kommt dem sozialen Status zu? Hrsg. Robert Koch-Institut, Berlin. GBE kompakt 6(1).

Quilling, E., Nicolini, H, J., Graf, C. & D. Starke (2013): Praxiswissen Netzwerkarbeit: Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten. Wiesbaden.

Senior, E. Joyce, A. & Batras D. (2015): Becoming a Health Promoting School: Using a ‚Change Agent' to Influence School Structure, Ethos and Ensure Sustainability. In: Simovska, V. & Mannix-McNamara, P. (Hrsg.): Schools for Health and Sustainibility. Heidelberg, New York, London, 131-154.

Das Zeitmanagement von Turnerinnen – Eine qualitative Studie zum Vergleich von Breiten- und Spitzensportlerinnen im Kunstturnen

Caroline Nolte & Steffen Rüter

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft

Einleitung

Durch die hohe Komplexität des Kunstturnens und den frühen Leistungshöhepunkt vor allem im weiblichen Wettkampfbereich liegt das Einstiegsalter in diese Sportart bereits bei sechs oder sieben Jahren. Zum Spitzensport wird gezählt, wer einem Bundes- oder höherem Landeskader angehört (Kaminski et al, 1984, S. 60). Die Talente, welche sportliche Höchstleistungen anstreben, richten ihre gesamte Zeitkalkulation im Sinne des Sports aus. Hierbei ist zu beachten, dass ein gutes Zeitmanagement jedoch viel mehr als nur der zeitlich gut organisierte Alltag ist. Es geht „um [die] Motive, Ziele, Werte und Wünsche“ (Pauly, 2011, S. 7) der Personen, welche bei der zeitlichen Planung des Lebens für die Zufriedenheit und Glückseligkeit berücksichtigt werden müssen. Langfristig kann ein Zeitmanagement nur aufrechterhalten werden, wenn dieses mit den Vorstellungen und den Bedürfnissen einer Person vereinbar ist. So muss auch die Turnerin für sich entscheiden, wie viel Aufmerksamkeit sie für bestimmte Dinge aufwenden möchte, um ihre Lebensvorstellungen und -ziele, welche durch ihre Familie und Lebensumwelt geprägt sind, erreichen zu können. Das Kunstturnen wird jedoch nicht nur im Bereich des Spitzensports gefördert, sondern auch sehr umfangreich im Breitensportbereich. Hier fällt häufig auch der synonyme Begriff des Gerätturnens. Trotz des sehr großen Potenzials möchten einige Kinder das Angebot eines Probetrainings in einer auf den Spitzensport ausgerichteten Institution nicht wahrnehmen. Sie entscheiden sich bewusst gegen den Spitzensport. Es ist anzunehmen, dass das Zeitmanagement der Turnerinnen im Spitzensport von denen im Breitensport deutlich abweicht. Im Rahmen einer Masterarbeit werden diese Unterschiede im Zeitmanagement und die Beweggründe dafür näher erforscht. Hierbei stehen vor allem die Einflüsse der kindlichen Bedürfnisse und der Umwelt im Fokus der Untersuchung. Die Untersuchung soll einen Beitrag über folgende Forschungsfragen leisten: Welchen Einfluss haben die kindlichen Bedürfnisse und die Lebensumwelt auf das Zeitmanagement der Turnerinnen? Gibt es allgemeingültige Faktoren, die ein straffes Zeitmanagement, wie es im Spitzensport gefordert ist, begünstigen? Wie schaffen es junge Mädchen, neben ihren "normalen" Pflichten und Bedürfnissen das zeitintensive Training auf Spitzensportniveau zu absolvieren und warum betreiben andere Turnerinnen trotz vorhandenen Talents Turnen als Breitensport? Ist es der Spitzensport selbst oder der damit verbundene größere Zeitaufwand? Im letzteren Fall ist es besonders interessant zu untersuchen, ob bestimmte Bedürfnisse des Kindes und dessen Lebensumwelt gegen eine derartige Zeitplanung sprechen.

Forschungsmethode

Es wurden Turnerinnen im Alter von sieben bis 14 Jahren des Breiten- und Spitzensports sowie Mädchen, welche sich zwischen diesen beiden Bereichen einordnen lassen, interviewt. Den zentralen Teil der qualitativ ausgerichteten Studie bilden die Leitfadeninterviews. Hierbei wurden die charakteristischen Merkmale der problemzentrierten Interviewform genutzt, welche ein deduktives und induktives Vorgehen kombinieren. Entscheidend für die Auswahl der Probandinnen waren die Altersklasse und der vorab von einem größeren Pool an Turnerinnen ausgefüllte Wochenplan, bei dem sie ihren Tagesablauf mit genauen zeitlichen Angaben, Orten und Aktivitäten eingetragen hatten. So wurden Turnerinnen aus den verschiedenen Altersklassen verglichen und schließlich zehn Mädchen mit unterschiedlichen Zeitplänen, u.a. auf den Anfahrtsweg oder die Aktivitäten mit Freunden bezogen, für das Interview ausgewählt. Die Auswertung der Daten erfolgte angelehnt an das inhaltliche Strukturierungskonzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Die Hauptkategorien werden durch die einzelnen Lebensbereiche der Turnerinnen gebildet: Familie, Schule, Freizeit und Training. Die Unterkategorien orientieren sich an den Bedürfnissen eines Kindes und an den wesentlichen Bereichen der Lebenswelten.

Erkenntnisse

Das kindliche Bedürfnis nach Spiel wird bei den Breiten- und Spitzensportlerinnen unterschiedlich ausgelegt. Die meisten befragten Turnerinnen aus dem Spitzensportbereich zählen das Training als eine besondere Art des "Spielens" auf. Sie betonen, beim Training ihre Freunde zu treffen und während des Trainings auch die Möglichkeit zu haben, mit ihren Trainingskameraden Spaß zu haben. Dazu zählen sie vor allem das gemeinsame Erlernen neuer Elemente, welches ihnen nach ihren eigenen Aussagen „ein besonders gutes Gefühl“ gibt. Die befragten Mädchen des Breitensports hingegen sehen das Training nicht als eine Form des Spielens an. Sie sind zwar mit Freude dabei, sehen jedoch mehr die Anstrengung während der Bewegungen. Bezüglich des Zeitmanagements spricht für die talentierten Breitensportturnerinnen die für ihre Auffassung des Spiels nicht ausreichende Zeit gegen die Ausübung der Sportart Turnen im Spitzensportbereich. Zudem lässt sich sagen, dass für die Kaderturnerinnen besonders das gute Gruppengefühl innerhalb der Trainingsgruppe ein bedeutsamer Motivationsfaktor ist, welcher für die hohe Anzahl an Trainingseinheiten und für die damit verbundene nötige Fokussierung des Zeitmanagements auf den Sport spricht. Der Lebensmittelpunkt der Kaderturnerinnen liegt beim Turnen. Sie erfüllen das Bedürfnis nach sozialen Kontakten vor allem durch ihre Trainingspartnerinnen. Anstrengung, Spaß und Erfolg müssen beim Turnen im Gleichgewicht gehalten werden. Für die Organisation des Spitzensports ist die Organisation innerhalb der Familie und die Kooperation mit der Schule ein entscheidender Faktor. Ein Hindernis für einige Turnerinnen des Breitensports ist der lange Anfahrtsweg zu einem Turnzentrum. Die Sportart Kunstturnen weißt "Förderungslücken" auf. So ist die Dichte der Turnzentren im Süden deutlich höher,

wodurch die Anfahrtswege oftmals geringer als im Norden sind. Bei der zunehmenden Zentralisierung des Förderungssystems sollten Anfahrtswege mehr berücksichtigt werden, da ein Internat erst in einem Alter in Frage käme, in dem der Einstieg in das Spitzenturnen zu spät wäre. Bis zu dieser Altersklasse gibt es nur sehr wenige Vereine, die ihre Turnerinnen auf dem geforderten Niveau fördern können.

Literatur

Kaminski, G., Mayer R. & Ruoff B. A. (1984). *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport.* Schorndorf: Karl Hofmann.

Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9.Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Pauly, A. (2011). Zeitmanagement Crashkurs!. Berlin: Cornelsen.

Bildung – Aufgaben – Didaktik. Eine qualitative Studie zur didaktischen Rekonstruktion sportunterrichtlicher Aufgabenstellungen von Sportlehrkräften im Spannungsfeld von Aufgabenkultur, Fachkultur und Professionalisierung.

Alexander Ratzmann

Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Philipps-Universität Marburg

Einleitung

Seit TIMSS und PISA bestimmt der Ruf nach Entwicklung einer veränderten Aufgabenkultur zunehmend Projekte der empirischen Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken, so dass die Begriffe ‚Aufgabe' und ‚Aufgabenkultur' zu Schlüsselwörtern in der empirisch-didaktischen Unterrichtsforschung avanciert sind. Bisher erfolgt die theoretische Rahmung zur Aufgabenforschung vor allem aus Sicht der *kognitionspsychologischen Lehrerwissens- und Expertiseforschung* (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014). Auch die aktuelle empirische Forschung zur Aufgabenkultur im Sportunterricht entwickelt sich in jüngster Zeit in Anlehnung an die kognitionspsychologische Professionsforschung zum Lehrerberuf (Pfitzner 2014a). Die aus der kognitionspsychologischen Professionsforschung hervorgehende kognitive Aktivierung als Gütekriterium und Zieldimension sportdidaktischer Aufgaben, geht jedoch mit einer Reduzierung des Bildungsgehalts von Aufgaben einher, da das Ziel des Sportunterrichts fortan nicht mehr *im* eigentlichen Bewegungshandeln und damit einhergehenden, bewegungsinhärenten Bildungspotentialen von Schülerinnen und Schülern liegt, sondern in anzusteuernden Kompetenzen und kognitiver Aktivierung *durch* das Bewegungshandeln. Durch den Fokus der kognitiven Aktivierung geht somit ein verändertes Gegenstandsverständnis des Sportunterrichts einher, welches die für das Sporttreiben typische „ästhetische Aktivierung" (vgl. Laging, 2013, 154) als bewegungsinhärente Bildungsdimension zu Gunsten der Effektivierung der kognitiven Aktivierung aufgibt. Die vorliegende Studie schaut auf die gängige Praxis der gegenwärtigen Aufgabenkultur und zielt auf die Rekonstruktion des didaktischen Handelns von Sportlehrkräften, welches sich in den Aufgabenstellungen manifestiert. Sie rekonstruiert im bildungstheoretischen Horizont die gestellten Aufgaben nach didaktisch modellierten Bildungsanlässen und Begründungslinien und ordnet jene Erkenntnisse in den aktuellen sportdidaktischen Aufgabendiskurs im Spannungsfeld zwischen Fachkultur und Professionalisierung ein.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die theoretische Rahmung des Forschungsvorhabens erfolgt im Spannungsfeld der Professionalisierungsdebatte, der Fachkultur und der gegenwärtigen Aufgabenkultur anhand des aktuellen Aufgabendiskurses in der empirisch-didaktischen Unterrichtsforschung (vgl. Helsper, 2014; Blömeke et. al., 2006; Bromme, 1990) und der Sportdidaktik (vgl. Pfitzner 2014a, 2014b; Schlechter & Pfitzner, 2014; Neumann, 2014; Laging, 2013; Messmer, 2012).

Fragestellung

Aus den vorherigen Ausführungen ergibt sich die folgende forschungsleitende Fragestellung: *Welche Didaktik steckt in der Aufgabe?* Aus dieser Forschungsfrage ergeben sich auf Grund des theoretischen Rahmens Einzelfragen, die sich in den Kategorien *Didaktik* und *Fachverständnis* abbilden lassen. Diese lauten:

Kategorie 1: Didaktik

1. Wie modellieren Sportlehrkräfte das Fachliche in Aufgabenformaten?
2. Wie begründen Sportlehrkräfte ihre gestellten Aufgaben?
3. Inwiefern sind diese Erkenntnisse als Evidenzen sportdidaktischer Modelle zu werten?
4. Inwiefern findet sich eine sportdidaktische Positionierung der Sportlehrkräfte innerhalb der Aufgabenstellungen wieder?

Kategorie 2: Fachverständnis

1. Wie verstehen Sportlehrkräfte das Fachliche?
2. Was bringen Lehrer durch das biographische Fachverständnis mit in die Modellierung der Aufgabe?
3. Wie zeigt sich das biographische Fachverständnis in der Aufgabe?
4. Inwiefern beeinflusst das Fachverständnis den Unterrichtsgegenstand?

Methodik

Das vorliegende Forschungsdesign versucht mittels dokumentarischer Methode die in den Aufgaben sich manifestierende Didaktik von Sportlehrkräften zu rekonstruieren. Das Sample der Studie bilden 12 bis 16 gymnasiale Sportlehrkräfte aus Hessen. Dabei sollen etwa gleich viele Lehrerinnen und Lehrer interviewt werden, jeweils gleichmäßig verteilt auf die berufsbiographische Phase der „Rollenfindung“ (1 bis 4 Berufsjahre) und die berufsbiographische Phase der „Routinebildung“ (5 bis 15 Berufsjahre) (Miethling 2013). Die Unterteilung nach Berufsjahren wird mit Studien zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrkräften (Miethling 2011; 2013) begründet. Die Datenerhebung erfolgt anhand eines berufs- und gegenstandsbiographischen Interviews als *1. Erhebungsbaustein*, einer Videographie inkl. Tonmitschnitt des Sportunterrichts der Sportlehrkräfte als *2. Erhebungsbaustein* sowie einem abschließenden episodischen Interview als *3. Erhebungsbaustein*. Die Datenauswertung erfolgt mittels dokumentarischer Methode.

Ergebnisse

Die Studie befindet sich zum Tagungszeitpunkt in den Entzügen der Datenerhebung. Vorsichtige Tendenzen lassen sich bereits abzeichnen. So scheint es, als würden die Sportlehrkräfte einer je subjektiven, erfahrungsbasierten Didaktik folgen, welche ihrerseits in einem stimmig-kongruenten Ableitungsverhältnis Bildungsanlässe durch Aufgabenformate modelliert.

Literatur

Blömeke, S., Risse, S., Müller, Ch., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Unterstützung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, *34* (4), 330-357.

Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In dies. (Hrsg.), *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler* (S. 1-30). Köln.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216-240). (2. Auflage). Münster.

Laging, R. (2013). Bewegungsaufgaben – ein Ansatz zur bildungs- und professionstheoretischen Aufgabenkultur im Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen (S. 135- 162). Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Messmer, R. (2012). Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In S. Keller &U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 202-213). Seelze.

Miethling, W.-D. (2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121-153). Aachen.

Neumann, P. (2014). Aufgabenanalyse im Sportunterricht – eine fachdidaktische Annäherung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 185-204). Wiesbaden.

Pfitzner, M. (2013). Fachdidaktische Aufgabenanalysen in Sport. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht*. *Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 176-192). Bad Heilbrunn.

Pfitzner, M. (Hrsg.) (2014a). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden.

Pfitzner, M. (2014b). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 11-40). Wiesbaden.

Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241-261). (2. Aufl.). Münster u.a.

Schlechter, E. & Pfitzner, M. (2014). Lernaufgaben – ein „neuer“ Aufgabentyp für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe? In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 161-184). Wiesbaden.

Kognitive Aktivierung und kognitive Aktivität im Sportunterricht – Kompetenzorientierte Aufgaben zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Katja Schönfeld

Pädagogische Hochschule FHNW, Universität Basel

Einleitung

In verschiedenen Schulfächern weisen Untersuchungen auf einen positiven Effekt von kognitiver Aktivierung als ein Merkmal kompetenzorientierter Aufgaben (vgl. Pfitzner, 2012) auf die Leistung der SchülerInnen hin. In Anlehnung an Lipowsky (2015) wird unter kognitiver Aktivierung das Anregen zum „vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ verstanden (S. 89); Seitens der SchülerInnen unter kognitiver Aktivität ein Prozess, bei dem „die Lernenden kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten ausüben“ (S. 90) und sich somit explizit mit dem Unterrichtsgegenstand befassen.
Für den Sportunterricht gibt es kaum Belege, die auf einen Zusammenhang von kompetenzorientierten Aufgaben und besseren Lernleistungen hindeuten. Da kompetenzorientierter Sportunterricht gemäß dem Fachmodell Sport (Messmer, 2013) einerseits den Erwerb von motorischen Kompetenzen, andererseits das Aneignen von kognitiven Fähigkeiten anstrebt, bedarf es also nicht nur Bewegungsanweisungen, welche die SchülerInnen *motorisch* aktivieren, sondern auch Lernaufgaben, die *kognitiv* aktivieren.
Hier stellt sich allerdings die Frage, ob kompetenzorientierte Aufgaben – wie man sie aus den konventionell kognitiven Fächern kennt – dem Anspruch der kognitiven Aktivierung der SchülerInnen im Sportunterricht gerecht werden. Ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015, S. 71) ist das Ziel der Untersuchung herauszufinden, welche motorischen und kognitiven Lernaktivitäten im Sportunterricht der Sekundarstufe I im Umgang mit kompetenzorientierten Aufgaben festzustellen sind und welche Wirkungen diese Aufgaben aus Sicht der Lehrpersonen und SchülerInnen auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen haben (vgl. Helmke, 2015, S. 71).

Methode

Fünf Sportlehrpersonen unterschiedlicher Schulsportklassen der Sekundarstufe I führen eine von der Autorin konzipierte kompetenzorientierte Aufgabenreihe gemäß dem E-Book *Aufgaben im Sportunterricht* (Fankhauser et al., 2015) zum Thema Hochsprung durch. Dabei wird jeweils eine ausgewählte Lektion mithilfe von Brillenkameras aus der Perspektive der Lehrpersonen und einigen ausgewählten SchülerInnen gefilmt. Aus dem Filmmaterial werden anschließend Unterrichtssequenzen nach vorab bestimmten Kriterien ausgewählt, welche in Einzelgesprächen mit den Lehrpersonen und den SchülerInnen als Gedankenstütze beziehungsweise als Stimulus entsprechend der Stimulated Recall Methode dienen. So sollen die

Lehrpersonen und SchülerInnen durch Wiederholung ihrer visuellen und akustischen Wahrnehmungen in die Lage versetzt werden, sich zu ihren damaligen Denkprozessen zu äußern.
Durch die verschiedenen Filmperspektiven und damit unterschiedlichen Sichtweisen zu ausgewählten Unterrichtssequenzen soll eine Datentriangulation und damit eine Gegenüberstellung von kognitiver Aktivierung und kognitiver Aktivität ermöglicht werden.
Die aufgezeichneten Gespräche werden anschließend mithilfe eines Transkriptionssystems (TiQ) verschriftet und gemäß der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) ausgewertet.

Ausblick

Um das methodische Vorgehen der geplanten Untersuchung und die Aufgabenreihe zu optimieren, wurde bereits eine Pilotstudie durchgeführt. Zusätzlich wurde die Aufgabenreihe in einem Team von Fachdidaktikern überprüft und elaboriert. In einem nächsten Schritt steht die Durchführung der Hauptuntersuchung an, um die Frage nach den festzustellenden Lernaktivitäten und dem Erwerb von fachlichen Kompetenzen durch kompetenzorientierte Aufgaben zu beantworten.

Literatur

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Fankhauser, D., Ferrari, I., Huber, C., Messmer, R., Moshfegh, Y., Plattner, M., . . . Steinegger, A. (2015). *Aufgaben im Sportunterricht. Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II.* Bundesamt für Sport (BASPO), Päd. Hochschule FHNW, Päd. Hochschule ZH.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Lipowsky, F. (2015). Unterricht [Elektronische Version]. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-105). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Messmer, R. (2013). Lesarten eines Schulfachs. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 13-48). Bern: Haupt.

Pfitzner, M. (2012). Aufgabenkultur im Sportunterricht – von etablierten Methoden des Sportunterrichts und Lernaufgaben. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 53-66). Aachen: Shaker Verlag.

Nachteilsausgleich im inklusiven Sportunterricht

Anne Schulz

Universität Rostock

Problemstellung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem befindet sich auch die Sportpädagogik in einem regen wissenschaftlichen Diskurs. Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland kommt zu den im Sportunterricht ohnehin vorhandenen Vielfaltsdimensionen die der Behinderung hinzu (Tiemann, 2012, S. 168). Obwohl die praktische Umsetzung von Inklusion im Schulsport von zahlreichen Handreichungen und unterrichtspraktischen Hilfen begleitet wird, sind gerade die grundlagenorientierten Überlegungen aktuell gefragt, um die Praxis entsprechend zu untermauern (Giese, 2016, S. 36). Die Fragestellungen und Themenbereiche sind dabei äußerst vielfältig. Unter dem Gesichtspunkt der Leistungsbewertung, an die der Schulsport zumeist gebunden ist, stellt sich die Herausforderung, bestehende Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in der Vergabe von Noten „gerecht“ auszugleichen. Im Rahmen eines Teilvorhabens des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes „LEHREN in M-V (LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V)“ greift die Sportwissenschaft der Universität Rostock die Frage der Bewertung für die Heterogenitätsdimension „körperliche Behinderung“ auf. Es sollen Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs im Schulsport erprobt werden und etwaige Richtwerte für Leistungsbewertungen abgeleitet werden.

Unterrichtsprojekt „Inklusion und Sport mit Handicap“

Die Grundlage für die Untersuchungen bildet ein Unterrichtsprojekt, das gemeinschaftlich vom Teilprojekt der Universität Rostock und den Sportlehrkräften einzelner Kooperationsschulen konzipiert und durchgeführt wird. Unter dem Titel „Inklusion und Sport mit Handicap“ lernen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II in insgesamt sechs Unterrichtseinheiten Sportarten des Behindertensports in der Leichtathletik und Spielsportarten kennen. Die Intention des Projektes besteht darin, die Schülerinnen und Schüler durch die Eigenerfahrung für Sport mit einer Behinderung zu sensibilisieren und Chancen eines inklusiven Sportunterrichts zu diskutieren. Gleichzeitig werden in das Vorhaben sportwissenschaftliche Untersuchungen integriert.

Methoden

Speziell in der Leichtathletik werden in diesem Zusammenhang Leistungen erfasst und die körperliche Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Herzfrequenzmessung aufgenommen. Zu den einzelnen Disziplinen gehören:

- Sprint (60m/100m)

- Sprint für Sehbeeinträchtigte mit Begleitläufer (60m/100m)
- Sprint für Beeinträchtigte im Bereich der oberen Gliedmaßen (60m/100m)
- Rollstuhlsprint (60m/100m)

Da bei dem Großteil der Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Behinderungen nicht vorliegen, werden diese simuliert. Die erfassten Leistungen sowie die Beanspruchung bei den Disziplinen lassen dennoch Rückschlüsse zu, wo Nachteilsausgleiche ansetzen können, wie Bewertungen erfolgen können und welche Verbindungen sich zu anderweitigen Bewertungsrichtlinien wie beispielsweise jenen der Bundesjugendspiele herstellen lassen.

Diskussion und Ausblick

Über die Ermittlung der Leistung und körperlichen Beanspruchung hinaus geht es darum, die Themen Inklusion und Sport mit Handicap mit Schülerinnen und Schülern sowie Sportlehrkräften zu behandeln und für die Herausforderung generell zu sensibilisieren. Im Besonderen können die Ergebnisse aus dem Unterrichtsprojekt alternative Formen der Leistungsbewertung aufzeigen. Mit der Umsetzung von Inklusion werden gerade diese notwendig ebenso wie eine umfassende Diskussion über Sinn und Unsinn von Noten in inklusivem Unterricht (Reich, 2014, S. 288).
Obwohl sich die Untersuchungen und das Unterrichtsprojekt vorerst einzig auf die Dimension „körperliche Behinderung“ beziehen, schließt das zu Grunde liegende Inklusionsverständnis keine Heterogenitätsdimensionen aus. Vielmehr werden die Untersuchungen als ein Teil gesehen, der zu dem allgemeinen Diskurs sinnvoll beitragen kann. Unter anderem in dem übergeordneten Projektrahmen von „LEHREN in M-V“ fließen die Ergebnisse in einen interdisziplinär geführten Austausch mit anderen Fachdidaktiken, der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik ein.
Inwieweit derzeit Inklusion und Leistungsbewertung, die einen Nachteilsausgleich erforderlich macht, im Widerspruch zueinander stehen, bleibt zu diskutieren.

Literatur

Giese, M. (2016). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D. & Buhren, C. G. (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 29-39). Weinheim und Basel: Beltz.

Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *Sportunterricht, 61* (6), 168-172.

Innovative Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre: Angewandtes Projektmanagement in sportpädagogischen Settings

Hilke Teubert

Universität Paderborn

Einen „Tag der offenen Tür“ im Sportverein zur Mitgliedergewinnung durchführen, ein inklusives Sportangebot konzipieren, einen Volkslauf planen, einen Schulhof bewegungsfreundlicher gestalten: in vielen beruflichen Feldern stehen projektbezogene Aufgaben inzwischen auf Tagesordnung. Entsprechend fordern viele Arbeitgeber bei zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Erfahrungen im Management von Projekten ein. Die für den außerschulischen BA „angewandte Sportwissenschaft“ konzipierte Veranstaltung nimmt dies zum Anlass und vermittelt den Studierenden nicht nur theoretisch die Grundlagen des Projektmanagements, sondern lässt sie diese auch in berufsfeldnahen Projekten, die in sportpädagogischen Settings angesiedelt sind, umsetzen und erproben. Die bereits durchgeführten Projekte – wie z.B. ein Sporttag für Flüchtlinge, die Konzeption des wettbewerbsfreien Angebots bei den Special Olympics Paderborn, der erste Paderborner Girls'Day rund um „Karrieren im Sport“, die Abnahme eines inklusiven Sportabzeichens in einer Grundschule – sind durchaus beachtlich und zeugen von einer hohen Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
Mit dem projektorientierten Arbeiten kommt das konzipierte Veranstaltungsformat nicht nur der zunehmend lauter werdenden Forderung nach Praxisnähe in der Hochschulbildung nach, sondern schließt auch an zentrale Dimensionen und Prinzipien innovativer Lernstrategien an (Rummler 2012, 16):

- Auf der Ebene *der Lerndimension* werden problem- und projektzentrierte Aufgaben entwickelt, die es handlungsorientiert zu lösen gilt. Die Studierenden erfahren dabei, dass ihr Handeln, ihre Entscheidungen und auch ihr Auftreten Konsequenzen mit sich bringen, für die sie selbst die Verantwortung tragen. Das erworbene Fach- und Methodenwissen und die Sozialkompetenzen sind hier sozusagen im Ernstfall gefragt (z. B. wenn es um die Aushandlung des gemeinsamen Projektziels, die Akquise von Sponsoren oder die schriftliche Anfertigung einer fundierten Zielgruppenanalyse geht). Die Erarbeitung eines „Produkts", das später der Öffentlichkeit präsentiert wird, wie etwa ein „Sporttag für Flüchtlinge“, stellt für die Teilnehmer eine große Herausforderung dar, da ja immer auch das Risiko des Scheiterns besteht. Zugleich bietet die Anerkennung von außen (im genannten Beispiel etwa durch die Flüchtlinge selber, die kooperierenden Flüchtlingsorganisationen, die offiziellen Vertretern der Uni, den Bürgermeister, die Medien) und die Erfahrung, aus eigener Kraft angestrebte Ziele auch tatsächlich erreichen zu können, gleichzeitig die Chance, Erfolgserfahrungen zu machen, die die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert stärken.

- Auf der *inhaltlichen Dimension* bietet das Projektmanagement die Chance zum Erwerb von spezifischen Fachkompetenzen. Dies, indem die Studierenden fachpraktische Tätigkeiten ausführen. So gilt es etwa bei einer Veranstaltung wie dem „Sporttag für Flüchtlinge“ einen systematischen Projektplan zu erstellen, Teilaufgaben auszudifferenzieren (z.B. „finanzielle Fördermittel beantragen“, „Räumlichkeiten finden und buchen“, „PR und Öffentlichkeitsarbeit betreiben“, „Bewirtungsangebot ausarbeiten und bereitstellen“) und auf die Teammitglieder zu verteilen, einen Zeit- und Kostenplan zu erstellen etc. Zu einer fundierten Projektentwicklung zählt ferner eine Auseinandersetzung mit dem zentralen fachwissenschaftlichen Diskurs. So ist z. B. für die Konzeption einer Veranstaltung wie dem „Sporttag für Flüchtlinge eine ausführliche Analyse der Flüchtlingssituation zur Ermittlung des spezifischen Handlungsbedarfs oder auch mit dem Integrationspotenzial des Sports erforderlich.
- *Methodenkompetenzen* können dadurch erworben werden, indem verschiedene Arbeitsmethoden und Techniken zum Einsatz kommen (z. B. Aufgaben strukturieren, Angebote nachschlagen, Berichte anfertigen, Pressetexte schreiben, Plakate gestalten uvm.).
- Auf der s*ozialen Dimension* steht das studierendenzentrierte Arbeiten im Vordergrund. Da die Projektarbeit teamförmig erfolgt, enthält sie hohe Anteile an Interaktions- und Kooperationsphasen. Die Studierenden sind mithin gefordert, am gleichen Strang zu ziehen und einander projektfördernd zuzuarbeiten. Dies, indem z. B. jeder seinen Teilbereich selbständig, verlässlich und kreativ bearbeitet, und die anderen Teilnehmer darüber kommunikativ auf dem „Laufenden“ hält. Bei Uneinigkeiten gilt es, Dissens auszudiskutieren sowie Toleranz und Grenzziehung zu üben.

An erster Stelle stehen die entstandenen Projekte selbst für eine erfolgreiche Seminarkonzeption. Die meisten überzeugen in ihrer Zielgruppenrelevanz, ihrem Innovationsgehalt und in der Umsetzung von dem erkennbaren hohen Engagement der Studierenden. Viele Projekte haben ferner äußerst positive Rückmeldungen von den unterstützenden Organisationen erhalten.
Für die „gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung“ des Seminarkonzepts wurde die Verfasserin kürzlich mit dem Lehrpreis der Universität Paderborn ausgezeichnet.

Literatur

Rummler, M. (2012). Aspekte innovativen Lernens. In M. Rummler (Hrsg.) *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.