

Zur Heterogenität von Schüler/innen und zur Förderung von Inklusion im Schulsport – erste Ergebnisse des Teilprojektes

HINTERGRUND

Inklusion in der Schule bedeutet ein Recht auf Bildung und Erziehung für alle. Die UN-Behindertenrechtskonvention bekräftigt, dass die gleichberechtigte Teilhabe der verschiedenen Kinder und Jugendlichen an Bildung und Schule ein Menschenrecht ist. Hochschulen sind somit aufgefordert, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zu befähigen, allen Heranwachsenden Teilhabe an Bildung in der Schule zu ermöglichen. Hier setzt das vorliegende Teilprojekt an und möchte (angehende) Sportlehrkräfte beim Umgang mit der Heterogenität von Schüler/innen und der Förderung von Inklusion im Schulsport unterstützen. Dazu wird innerhalb des Teilprojektes als ein erster Schritt das Ziel verfolgt, Unterschiede der Schüler/innen, die für den Schulsport relevant sind, und damit verbundene Chancen und Hindernisse einer gleichberechtigten Teilhabe am Schulsport zu ergründen. Bezogen wird sich dabei auf vielfältige Dimensionen der Heterogenität, die einerseits für die Teilhabe am Schulsport relevant sind und andererseits bereits in der Ausbildung von Sportlehrkräften bedeutsam sein können. Entsprechend ist zum einen für den Schulsport zu ermitteln, wie sich dort die Teilhabe der verschiedenen Schüler/innen gegenwärtig gestaltet, über welche Kompetenzen und Ressourcen insbesondere Lehrer/innen verfügen (sollten), um Inklusion zu fördern und welche Belastungsfaktoren bewältigt werden müssen, die mit stark heterogenen Klassensituationen einhergehen können. Zum anderen sind für eine adäquate Ausbildung zukünftiger Sportlehrkräfte die gegenwärtigen Studieninhalte zu untersuchen, insbesondere hinsichtlich ihrer Einflüsse auf Einstellungen, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die Kompetenz zum Umgang mit Vielfalt, da positive Einstellungen, Haltungen sowie Vertrauen in die eigene Kompetenz von zentraler Bedeutung scheinen, um ein Lernen in inklusiven Settings gut ermöglichen zu können (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

FORSCHUNGSSTAND

In den vorhandenen Studien zu inklusivem Unterricht werden neben ungenügenden strukturellen Rahmenbedingungen, mangelnder Ausstattung und unzureichender Unterstützung auch geringes Wissen, nicht vorhandene praktische Erfahrung und fehlendes Vertrauen der Lehrkräfte in ihre eigenen Kompetenzen zur Förderung von Inklusion beklagt (Übersicht bei Reuter et al., 2016). Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Heterogenität können als fundamentale Einflussfaktoren auf die Kompetenzen der Lehrkräfte angesehen werden (Baumert & Kunter, 2006). Schon bei Studierenden sind Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von hoher Bedeutung, da diese als wichtige Gelingensbedingungen für die spätere Umsetzung eines inklusiven Settings gelten (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016).

Aus weiteren Untersuchungen ist auch zu erkennen, dass (angehende) Sportlehrkräfte überwiegend im Rahmen von Wettkampfsport sozialisiert wurden (Klinge, 2003). Die oftmals einhergehende Auffassung von leistungsorientiertem, genormten Sport als Gegenstand des Sportunterrichts beeinflusst folglich die Einstellungen und subjektiven Theorien der Sportlehrer/innen, vermutlich auch zu Inklusion (Klinge, 2003; Reinartz & Schierz, 2007). Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartung können zudem als protektive Faktoren für das Ausmaß des Belastungsempfindens der Lehrkräfte dienen (Baumert & Kunter, 2006; Abele & Candova, 2007). Es ist jedoch noch ungeklärt, ob die Heterogenität der Schüler/innen für die Sportlehrkräfte eine Belastung darstellt, welche Dimensionen von Heterogenität ggf. von den Akteur/innen als belastend empfunden werden und inwiefern Zusammenhänge zu den Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Akteur/innen bestehen. Bisherige Studien, die sich mit Inklusion im Schulfach Sport auseinandersetzen, beziehen sich weitestgehend auf das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Behinderung, andere Bereiche von Heterogenität werden vernachlässigt. Zwar sind neben der Kategorie „Behinderung“ weitere Dimensionen von Teilhabe im Schulsport, wie z.B. „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“, im Kontext des Schulsports bereits erforscht worden (Gramespacher, 2006; Kugelmann, Röger, & Weigelt, 2006; Mutz & Burrmann, 2014; Gieß-Stüber, 2005; Grimminger, 2011), allerdings existiert bislang noch keine ausreichende Studienlage über etwaige andere relevante Dimensionen bezogen auf Belastung sowie Teilhabe im Schulsport. Zu untersuchen ist daher als Grundlage auch, welche Dimensionen von Heterogenität im Schulsport von Bedeutung sind und wie sie miteinander wechselwirken.

Die Studienlage zur Belastung von Lehrer/innen und zur Teilhabe im Schulsport ist unzureichend

FORSCHUNGSFRAGEN

Mit dem Ziel der systematischen Entwicklung und anschließenden Evaluation geeigneter Lehr- und Lernmaterialien wird in diesem Teilprojekt den übergeordneten Forschungsfragen nachgegangen, welche Wahrnehmungen von Heterogenität sowie welche Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zentrale Akteur/innen des Schulfachs Sport (Sportlehrer/innen, Schüler/innen, Studierende sowie Dozierende) zu Inklusion und Heterogenität aktuell haben. In einem ersten Arbeitsschritt wurden, die herausgestellten Desiderate berücksichtigend, die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- » (1) Welche Dimensionen von Heterogenität werden von den beteiligten Akteur/innen innerhalb des Schulsports (als relevant für die Teilhabe am Schulsport) beschrieben?
- » (2) Welche Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Inklusion im Schulsport haben Sportlehrkräfte sowie Studierende im Lehramt Sport?

- » (3) Ändern sich Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Studierenden im Lehramt Sport in Bezug auf „Inklusion im Schulsport“ durch die Teilnahme am Kurs „Teilhabe und Schulsport“ an der Deutschen Sporthochschule Köln?
- » (4) Inwiefern stellt Heterogenität aus Sicht der beteiligten Akteur/innen eine Belastung oder Chance dar?

METHODIK

Diesen Fragestellungen wird in drei Modulen nachgegangen:

Modul 1: Relevanz von Heterogenitätsdimensionen aus der Perspektive der Sportlehrer/innen und Schüler/innen

Im Modul 1 wurden zur Analyse der ersten Forschungsfrage zwischen Frühjahr und Sommer 2017 in Nordrhein-Westfalen anhand theoretisch abgeleiteter Interviewleitfäden Einzelinterviews mit 31 Sportlehrkräften und 15 Gruppeninterviews mit insgesamt 68 Schüler/innen der Jahrgangsstufen 7 bis 9 geführt. Bei der Auswahl der Akteur/innen wurde die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulformen beachtet (Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt-, Berufsschulen und Gymnasien). Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Modul 2: Inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus der Perspektive der Studierenden

Modul 2 fokussiert zu den Forschungsfragen (2) und (3) das Lehramtsstudium an der Deutschen Sporthochschule Köln. Erfasst wurden die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport sowie ihre Veränderung durch die Teilnahme an einem einsemestrigen Kurs „Teilhabe und Schulsport“. Die Befragung fand zu Beginn (Messzeitpunkt t1) und am Ende des Wintersemesters 2016/17 (t2) statt (Rücklauf im Längsschnitt: N=90). Erhoben wurden Daten in sechs Kursen, die von drei Dozierenden parallel in enger inhaltlicher Absprache angeboten wurden. Neben der Abfrage soziodemographischer Aspekte kamen ein projektinterner entwickelter Fragebogen (s. u. Modul 3) sowie die validierten Instrumente SACIE-R-Scale (Forlin et al., 2011), TEIP-Scale (Park et al., 2016) und HainSL (Meier et al., 2017) zum Einsatz. Sowohl die Einstellungen als auch die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden mittels einer 5-stufigen Likertskala gemessen.

Modul 3: Heterogenitätsdimensionen und Belastung aus der Perspektive der Sportlehrer/innen

Im Modul 3 wurden zu den Forschungsfragen (1), (2) und (4) insgesamt 740 Sportlehrkräfte in einer Fragebogenstudie im Querschnittsdesign befragt. Die Sportlehrkräfte repräsentieren die verschiedenen Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt-, Berufsschulen und Gymnasien) sowie verschiedene Gebiete (Landgemeinde, Kleinstadt, Mittelstadt, Großstadt) von Nordrhein-Westfalen. Neben soziodemographischen Daten umfasste der Fragebogen vier sportunterrichtsbezogene

Skalen, die innerhalb des Projektes entwickelt wurden: 1. Skala zum Vorkommen verschiedener Heterogenitätsdimensionen (Forschungsfrage 1), 2. Skala zum heterogenitätsbedingten Belastungsempfinden (Forschungsfrage 4), 3. Skala zur heterogenitätsbezogenen Selbstwirksamkeit (Forschungsfrage 2) und 4. Skala zur Einstellung bezüglich sozialer Vielfalt (Forschungsfrage 2). Für die Entwicklung der Skalen wurden in einem ersten Schritt insgesamt 20 verschiedene Heterogenitätsdimensionen bestimmt, die auf der Grundlage einschlägiger Literatur (z.B. Frohn, 2013; Kleindienst-Cachay, 2008) sowie Expert/innenmeinungen als relevant eingestuft wurden. Analog zu diesen Dimensionen wurden für jede einzelne Skala 20 Items formuliert, so dass jede Skala ein Item pro Heterogenitätsdimension beinhaltete. Die entwickelten Skalen wurden in zwei Durchgängen erneut durch Expert/innen validiert und entsprechend angepasst.

ERSTE ERGEBNISSE

Erste Ergebnisse zu Modul 1

(I. Wagner, F. Bartsch & B. Rulofs):

Im Modul 1 wurde anhand von Interviews mit Sportlehrer/innen und Schüler/innen untersucht, welche Dimensionen von Heterogenität für die Teilhabe am Schulsport aus ihrer Perspektive relevant sind (Forschungsfrage 1). Hierbei wurde allgemein deutlich, dass dem Umgang mit Heterogenität der Schüler/innen aus Sicht der Sportlehrkräfte ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird:

„Auf jeden Fall super wichtig. Also, ist schon ziemlich weit oben. Weil, das ist ja das Ziel, ich will ja eigentlich letztendlich alle meine Schüler irgendwie erreichen und die natürlich bestmöglich fördern, damit die letztendlich da auch irgendwie einen Abschluss machen können. Und da muss ich auf jeden Fall Heterogenität beachten und differenziert vorgehen.“ (Lehrkraft, Gymnasium)

Obwohl Schüler/innen auch früher schon heterogen gewesen sind, wird ihre Diversität aktuell aufgrund der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen von manchen Sportlehrkräften als zunehmend empfunden:

„Und heterogene Gruppen hab ich von behindert bis sehr sportlich eben alles immer dabei. Mädchen, Jungen sowieso gemischt. Und jetzt kommt Inklusion dazu, jetzt kommen Flüchtlingskinder dazu, mit unterschiedlichen Altersstrukturen. Eigentlich beim Schwimmen, ich sag mal, 80% können nicht mehr schwimmen in Klasse 5. Weil wir eben auch so einen hohen Migrantenanteil haben und dann Mädchen mit Burkini und das volle Programm, was eben früher alles nicht da war.“ (Lehrkraft, Realschule)

Neben einer wahrgenommenen Zunahme der Heterogenität benennen die Befragten eine Reihe von Unterschieden der Schüler/innen, die sie für die Teilhabe am Schulsport als relevant erachten. Im Folgenden werden diese in einem ersten Überblick dargestellt, beginnend mit dem Bereich der „Behinderung“, der

in den Interviews vor dem Hintergrund von Inklusion besonders zur Sprache kam. Hierbei betonen Sportlehrkräfte sehr oft, dass in ihrem Sportunterricht nach eigener Einschätzung neben Schüler/innen mit diagnostiziertem Förderbedarf auch Schüler/innen ohne Diagnose aber mit Förderbedarf vorhanden sind.

„(...) und letztendlich ist es so, dass an der Hauptschule in jeder Klasse 5 bis 6 Förderkinder, ob diagnostiziert oder nicht, sind.“ (Lehrkraft, Hauptschule)

Zudem differenzieren sie erwartungsgemäß die verschiedenen Förderbereiche, nehmen sie aber auch als unterschiedlich relevant wahr. Relativ häufig werden von den befragten Lehrkräften aber auch von den Schüler/innen Beeinträchtigungen des Körpers thematisiert, da sie für den körperzentrierten Sportunterricht als besonders beeinflussend erachtet werden.

„(...) die machen da ganz normal Sport mit, wenn sie im Rollstuhl sind, auch bei so Spielen, werden halt nur nicht benotet. Aber ich finde es trotzdem cool, dass die dann da mitmachen.“ (Schüler/-in, 7. Klasse, Gesamtschule)

„Und ob das jetzt eine körperliche Behinderung ist, die ja eigentlich sehr selten ist, bei uns an der Schule, weil wir nicht dafür ausgestattet sind, zum Beispiel rollstuhlfahrende Kinder, zu unterrichten.“ (Lehrkraft, Hauptschule)

Für den Umgang mit körperlichem Förderbedarf haben zumindest die interviewten Lehrkräfte oftmals bereits Handlungsmöglichkeiten gefunden. Als besonders herausfordernd werden von ihnen jedoch Förderbedarfe im sozial-emotionalen Bereich beschrieben, wie folgende Zitate exemplarisch verdeutlichen:

„Der große Unterschied ist eigentlich tatsächlich das Emotional-Soziale.“ (Lehrkraft, Hauptschule)

„Die sozial-emotionalen Schüler, die haben vom Verhalten so eine Egoistik, das ist so ein Selbstläufer, das muss man versuchen zu stoppen, damit man die anderen nicht gefährdet.“ (Lehrkraft, Sekundarschule)

„Also Kinder mit Förderbedarf sozial-emotional, (...). Also von Kriminalität, was ich da Ordner und Akten anlege für 6.-Klässler, das kann man sich überhaupt nicht vorstellen. Also von Polizei über Bedrohen, Messer an den Hals, Schulverweis.“ (Lehrkraft, Realschule)

Während die weiteren Förderbedarfe von den Befragten seltener angeführt werden, äußern sich diese häufig zu einer zweiten Heterogenitätsdimension, der „Migration“. Als Teilkomponente wird hierbei insbesondere das Vorhandensein eines Fluchthintergrunds bei Schüler/innen als neue, prägende Unterscheidung angesprochen. Zusätzlich zu Sprachschwierigkeiten spielen für den körperzentrierten Sportunterricht aus Sicht der Lehrkräfte traumatische Erfahrungen am Körper eine Rolle, die auf der Flucht erlebt wurden.

„Das sind teilweise wirklich Schüler, die zwei Jahre unterwegs waren, ohne ihre Eltern hier angekommen sind, geschlagen, misshandelt wurden, sonst was halt. Und da ist es natürlich schwierig, mit denen so was wie Erlebnispädagogik zu machen, wo sie wirklich auf engstem Raum sich gegenseitig berühren müssen und Ähnliches, ist schon eine kritische Sache.“ (Lehrkraft, Berufskolleg)

Neben der Perspektive auf mögliche Herausforderungen durch

Kinder mit Fluchthintergrund sehen Lehrkräfte aber auch Bereicherungen, insgesamt scheint es sich jedenfalls um eine aktuell sehr relevante Differenzkategorie zu handeln, die im weiteren Projektverlauf noch vertiefend untersucht wird.

„Für mich wird das in den nächsten Jahren eine immer größer werdende Rolle spielen (...). Und das empfinde ich bei vielen Flüchtlingskindern so, dass die hier eine sehr große Aufgeschlossenheit mitbringen, die die hier in Deutschland geborenen Schüler irgendwie nicht mitbringen. Diese Neugier auf das Neue. Die haben die in den Augen, im Körper stehen irgendwie. Und deswegen wird mich das beschäftigen, weil ich die als Beispiel nehmen werde. Die können für mich Vorbildfunktion für die anderen übernehmen. Die haben Sprachhürden und Bewegungstalente. Und haben eine Offenheit. Und das ist eigentlich mein Unterrichtsziel. Ich möchte die ja alle ins Boot holen. Trotz aller Barrieren. Das ist ja Inklusion eigentlich. Und deswegen ist das eine Bereicherung, diese Flüchtlingskinder da zu haben.“ (Lehrkraft, Sekundarschule)

Die in der Forschung etablierte Differenzkategorie „Geschlecht“ wird in den Interviews insbesondere von Schüler/innen hervorgehoben. Sie konstatieren Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie aus dieser Grenzziehung resultierende (hemmende) Einflüsse auf den Sportunterricht.

„Was aber sehr nervig für die Mädchen ist, die Mädchen können hier zum Beispiel im Fitnessstudio nicht richtig Sport mitmachen, weil die Jungs irgendwelche komische Sprüche bringen, die, also nicht jetzt beleidigende, aber so, was sagt man, wie so Andeutungen, so perverse Andeutungen und sowas. Oder, wenn wir jetzt zum Beispiel Tanzen haben, da hat auch wirklich auch kein Mädchen richtig Lust drauf, weil die Jungs schon sofort alle sagen, oh, bald haben wir mit Mädchen Tanzen und alles und da hat wirklich kein Mädchen Lust irgendwie Sport zu machen richtig.“ (Schülerin, 9. Klasse, Realschule)

„Also der Sportlehrer sollte halt auch nicht so auf das Geschlecht achten. Wenn es jetzt vielleicht ein Mann ist, der sollte nicht die Jungs irgendwie bevorzugen oder auch anders rum.“ (Schüler/-in, 8. Klasse, Sekundarschule)

Jedoch sehen auch manche Sportlehrkräfte eine hohe Relevanz dieser Differenzkategorie für den eigenen Unterricht, beispielsweise bezüglich der Motivation von Schüler/innen.

„(...) die geschlechterspezifische Neigung. Das ist sehr extrem finde ich immer wieder. Und auch die geschlechterspezifische Motivation. Also ich merke schon, dass die Mädchen einfach einen ganz anderen Fokus haben.“ (Lehrkraft, Berufskolleg)

Neben diesen eher etablierten Dimensionen der Diversitätsforschung (Behinderung, Migration, Geschlecht) wurden in den Interviews weitere, insbesondere sportspezifisch relevante, erfasst. Als bedeutsam für den Sportunterricht nannten die Befragten zum einen das Körpergewicht der Schüler/innen. Verwiesen wird zum Beispiel darauf, dass übergewichtige Schüler/innen versuchen, sich dem Sportunterricht zu entziehen, u.a. aus Sorge vor eigenen Blamagen und Mobbing durch Mitschüler/innen.

„Aber es gibt auch manche, die etwas dicker sind und die vergessen absichtlich ihr Sportzeug, um nicht mitmachen zu müssen. Ich glaub, dann haben die so ein bisschen Angst, sich zu bla-

mieren (...). Und generell, wenn die jetzt was dicker sind oder so, dann wird halt viel schneller über die geredet. Und die Lehrer sehen das aber auch nicht immer. Oder wenn sie es sehen, dann sagen sie nicht wirklich was, sondern lassen es so durchgehen.“ (Schüler/-in, 7. Klasse, Gesamtschule)

Zum anderen stellt die Existenz eines außerschulischen Referenzsystems eine Besonderheit des Faches dar. Die Befragten rekurrieren dabei insbesondere auf Vorkenntnisse, die Schüler/innen aus Sportvereinen mit in den Schulsport bringen, wodurch die motorischen Leistungsunterschiede der Schüler/innen vergrößert werden können.

„Also es gibt ja Schülerinnen und Schüler, die dann zum Beispiel gerade, wenn man turnt, dann ganz tolle Sachen schon machen können und andere die sind bei einer Rolle vorwärts zum Beispiel schon überfordert.“ (Lehrkraft, Gesamtschule)

Im weiteren Projektverlauf wird das Zusammenwirken von mehreren der beschriebenen Kategorien noch ausgewertet (Intersektionalität). Beispielsweise können Aspekte aus den Bereichen Geschlecht, Fluchthintergrund und sportliche Vorkenntnisse zusammenfallen:

„Die Jungen [mit Fluchthintergrund] haben meist irgendwelche Vorkenntnisse, dadurch, dass die viel draußen waren, nehme ich an. Sie sich viel bewegt haben. Sind teilweise auch sportlich sehr gut. Bei den Mädchen ist sehr ausgeprägt, dass die teilweise nie Sport betrieben haben, vorher nicht. Durften vielleicht nicht.“ (Lehrkraft, Gymnasium)

Insgesamt ist als ein erstes Ergebnis des Moduls 1 zur Forschungsfrage (1) nach der Relevanz verschiedener Heterogenitätsdimensionen festzuhalten, dass bedeutsame Unterschiede im Sportunterricht von Sportlehrkräften und Schüler/innen einerseits in den etablierten Heterogenitätsdimensionen der Diversitätsforschung wahrgenommen werden, andererseits scheinen in Abgrenzung zur vorhandenen pädagogischen und soziologischen Forschungsliteratur weitere Unterscheidungen ergänzt werden zu müssen. Der Blick sollte insbesondere sportunterrichtsspezifisch auf körperbezogene Differenzen und ihre Herstellungsprozesse gerichtet werden sowie das intersektionale Zusammenwirken mehrerer Heterogenitätsdimensionen in den Fokus nehmen.

Erste Ergebnisse zu Modul 2 (T. Odipo & T. Abel):

In den Fragebogenerhebungen des Moduls 2 wurden die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport zu den einzelnen Förderschwerpunkten näher analysiert (Forschungsfrage 2) und ihre Veränderung durch die Teilnahme an einem einsemestrigen Kurs erfasst (Forschungsfrage 3). Obgleich dem Forschungsprojekt ein weites Begriffsverständnis von Heterogenität und Inklusion zu Grunde liegt, beziehen sich die hier vorgestellten ersten Ergebnisse auf die einzelnen Förderschwerpunkte entsprechend der Unterrichtsveranstaltung „Teilhabe und Schulsport“.

In der Erhebung wurden die Studierenden gebeten, ihre Einstellungen zu den Förderschwerpunkten anhand einer fünfstufigen Skala von 1=negativ bis 5=positiv zu Beginn (t1) und Ende (t2) des Kurses anzugeben (Tab. 1).

Die in der Tabelle angeführten Ergebnisse zur Einstellung der Studierenden zu Schüler/innen mit Förderbedarfen sind laut Mit-

| | Semesterbeginn (t1) | | Semesterende (t2) | | |
|--|---------------------|-------|-------------------|-------|-------|
| Bitte bewerten Sie den Sportunterricht mit folgenden Lerngruppenzusammensetzungen: Gemeinsames Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich... | M | SD | M | SD | Sign. |
| Sprache | 4,13 | 0,914 | 4,11 | 0,827 | 0,988 |
| Lernen | 4,01 | 0,898 | 4,01 | 0,819 | 0,937 |
| Soziale und emotionale Entwicklung | 3,77 | 0,887 | 3,80 | 0,939 | 0,696 |
| Hören und Kommunikation | 3,70 | 0,942 | 3,88 | 0,832 | 0,123 |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 3,54 | 0,889 | 3,68 | 0,859 | 0,266 |
| Sehen | 3,18 | 0,912 | 3,37 | 0,858 | 0,137 |
| Geistige Entwicklung | 3,16 | 1,054 | 3,74 | 3,305 | 0,029 |

Tab. 1: Einstellungen der Studierenden: Bewertung der Lerngruppenzusammensetzung im Sportunterricht hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Förderbedarfe (N=90; die Einstellungen wurden mittels einer 5-stufigen Likertskala erhoben: 1=negativ, 2=eher negativ, 3=neutral, 4=eher positiv, 5=positiv).

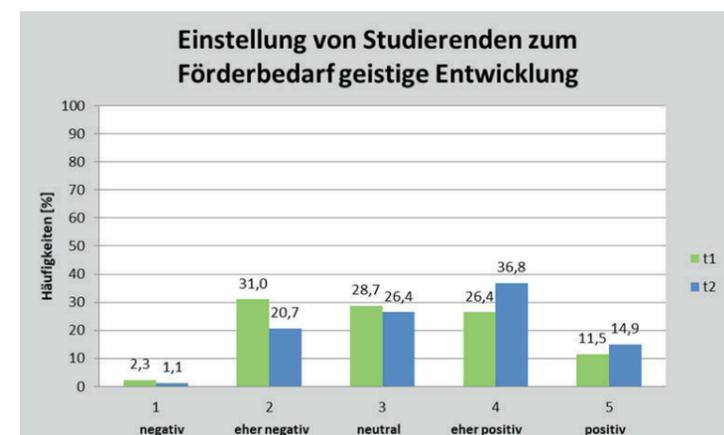


Abb. 1: Bewertung der Lerngruppenzusammensetzung im Sportunterricht hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf geistige Entwicklung (N=90).

telwerten überwiegend eher positiv. Jedoch zeigt sich, dass die Einstellung je nach Förderbedarf unterschiedlich ausfällt. Während beispielsweise das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Sprache zu t1 eher positiv bewertet wird, erhält das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung eine neutrale Bewertung.

Zur Forschungsfrage, welche Änderung der Einstellungen von Studierenden im Lehramt Sport im Verlauf der einsemestrigen Teilnahme am Kurs „Teilhabe und Schulsport“ an der Deutschen Sporthochschule Köln festzustellen sind, zeigt sich, dass die Einstellungen in den hier dargestellten Ergebnissen weitgehend konstant bleiben. Eine signifikante Veränderung (.029) zeigen die Längsschnittdaten einzig zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung. Hier weist die Entwicklung der Einstellungen in die positive Richtung (Abb. 1).

| | Semesterbeginn (t1) | | Semesterende (t2) | | Sign. |
|--|------------------------|-------|----------------------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | |
| Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn einzelne Schüler/innen... | | | | | |
| ... mit Förderbedarf im Bereich Lernen Teil der Klasse sind. | 3,83 | 0,834 | 3,82 | 0,920 | 0,970 |
| ... einen Förderbedarf im Bereich Sprache aufweisen. | 3,60 | 1,026 | 3,79 | 0,888 | 0,120 |
| ... mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung Teil der Klasse sind. | 3,24 | 0,957 | 3,51 | 0,904 | 0,006 |
| ... mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation in der Klasse sind. | 3,19 | 0,833 | 3,62 | 0,800 | 0,001 |
| ... einen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung haben. | 3,01 | 0,888 | 3,14 | 0,984 | 0,340 |
| ... einen Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung aufweisen. | 3,00 | 0,920 | 3,44 | 0,876 | 0,001 |
| ... einen Förderbedarf im Bereich Sehen haben. | 2,80 | 0,763 | 3,23 | 0,877 | 0,003 |

Tab. 2: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden (N=90; die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden mittels einer 5-stufigen Likertskala erhoben: 1=trifft gar nicht zu, 2= trifft wenig zu, 3=trifft etwas zu, 4=trifft ziemlich zu, 5=trifft voll zu).

In Abb. 1 wird die Einstellung der Studierenden zum Förderbedarf „geistige Entwicklung“ zu den jeweiligen Messzeitpunkten t1 und t2 vor und nach Absolvieren des Kurses „Teilhabe und Schulsport“ veranschaulicht. Während die Studierenden diese Lerngruppenzusammensetzung zu Beginn des Wintersemesters 2016/17 mit 31% „eher negativ“ und mit 28,7% „neutral“ bewerten, zeigt sich beim zweiten Messzeitpunkt am Ende des Wintersemesters eine positive Tendenz. Zum zweiten Messzeitpunkt sind dieser Lerngruppenzusammensetzung mit 20,7% weniger

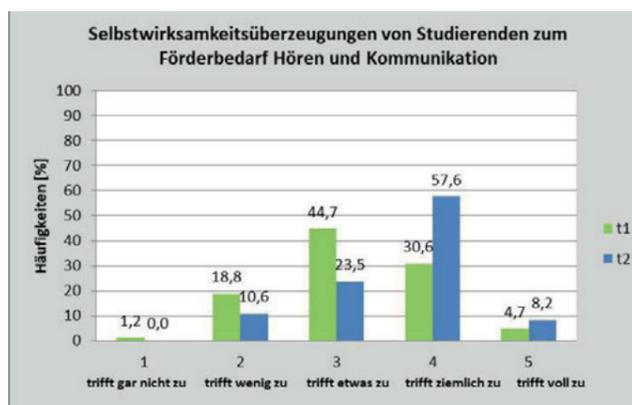


Abb. 2: Selbstwirksamkeitsüberzeugung: „Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn einzelne Schüler/innen mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation in der Klasse sind.“

Studierende „eher negativ“ eingestellt und es kommt zu einem Anstieg bei der „eher positiv“ Bewertung von 26,4% auf 36,8%. Auch die äußeren Ausprägungen „negativ“ und „positiv“ weisen jeweils eine Tendenz zu einer positiveren Einstellung auf.

Neben den erhobenen Einstellungen spielen auch inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine zentrale Rolle. In Anlehnung an die aktuelle theoretische Diskussion und Empirie werden diese in der vorliegenden Studie verstanden als spezifische, auf das „Selbst bezogene“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 268) Überzeugungen, „die in Kombination mit auf das Lernen und Lehren bezogenen Überzeugungen darüber Auskunft geben sollten, ob Studierende bzw. berufseinstiegende Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichten in inklusiven Settings für (gut) bewältigbar halten“ (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016, S. 88). Die zur Forschungsfrage 2 untersuchten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Sportstudierenden im Lehramt zu den einzelnen Förderbedarfen sind in der Tabelle (2) dargestellt.

Die Darstellung in Tab. 2 zeigt, dass die Studierenden beim ersten Messzeitpunkt t1 zum Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ im Mittelwert am höchsten zustimmen. Zu anderen Förderbedarfen fällt die durchschnittliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Vergleich schwächer aus. Signifikante Änderungen zeigen sich hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Längsschnitt zu den Bereichen „emotionale und soziale Entwicklung“, „Hören und Kommunikation“, „körperliche und motorische Entwicklung“ sowie „Sehen“. Exemplarisch illustriert Abb. 2 die signifikante Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden von Messzeitpunkt t1 zu t2 zum Bereich „Hören und Kommunikation“. Nach Absolvieren des Lehramtskurses „Teilhabe und Schulsport“ lässt sich zum zweiten Messzeitpunkt t2 eine Rechtsverschiebung erkennen.

Insgesamt zeigen im zweiten Modul die ersten Ergebnisse der Studierendenbefragung an der Deutschen Sporthochschule Köln in den Lehramtskursen „Teilhabe und Schulsport“ im Wintersemester 2016/17, dass die Sportstudierenden positiv bis neutral gegenüber unterschiedlichen Lerngruppenzusammensetzungen mit Förderbedarfen eingestellt sind. Während das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich „geistige Entwicklung“ zu Beginn des Kurses insgesamt den niedrigsten Wert bei der Einstellung erreicht, verändert sich die Einstellung zum Förderbereich der geistigen Entwicklung im Verlauf (Längsschnitt) signifikant positiv. Die Ergebnisse der Analysen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen legen den Schluss nahe, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwar in einigen Bereichen im Verlauf des Semesters in die gewünschte Richtung entwickeln, aber insgesamt nur auf mittlerem Niveau ausgeprägt sind, d.h. die Studierenden fühlen sich bei der eigenen Umsetzung eines inklusiven Schulsports noch nicht in allen Förderbereichen adäquat vorbereitet. Der Kurs „Teilhabe und Schulsport“ scheint Impulse für die spätere Umsetzung eines inklusiven Schulsports zu liefern und zeigt in der vorliegenden Studie bezogen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu folgenden Förderbereichen signifikante Veränderungen im längsschnittlichen Verlauf: „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Hören und Kommunikation“, „körperliche und motorische Entwicklung“ sowie „Sehen“. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die signifikanten Veränderungen nicht unbedingt auf die Teilnahme am Kurs zurückzuführen sind. Hierzu sind perspektivisch Studien im Kontrollgruppendesign zu ergänzen.

| Item | Skala Vorkommen (MW ± SD) | Skala Einstellung (MW ± SD) | Skala Selbstwirksamkeit (MW ± SD) | Skala Belastung (MW ± SD) |
|---|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Geschlecht | 4,82 ± 0,64 | 4,30 ± 0,94 | 4,45 ± 0,98 | 2,10 ± 0,97 |
| Kulturell bedingtes Verhalten | 3,43 ± 1,25 | 4,07 ± 0,92 | 3,62 ± 0,97 | 2,37 ± 1,00 |
| Religiöse Bräuche | 3,24 ± 1,34 | 3,94 ± 0,99 | 3,84 ± 1,01 | 2,19 ± 0,98 |
| Sozioökonomischer Status | 3,71 ± 1,15 | 4,04 ± 0,94 | 3,96 ± 1,01 | 2,30 ± 0,91 |
| Sportliches Können | 4,69 ± 0,57 | 4,10 ± 0,94 | 3,88 ± 0,98 | 2,78 ± 0,98 |
| Sportbezogene Vorkenntnisse | 4,58 ± 0,63 | 4,20 ± 0,88 | 4,11 ± 0,94 | 2,71 ± 1,11 |
| Übergewicht | 3,43 ± 0,96 | 3,84 ± 1,01 | 3,77 ± 0,95 | 2,74 ± 1,12 |
| Untergewicht | 2,07 ± 0,84 | 3,82 ± 0,98 | 3,77 ± 1,16 | 1,75 ± 0,73 |
| Körperliche Anstrengungsbereitschaft | 4,34 ± 0,80 | 3,60 ± 1,21 | 3,68 ± 0,98 | 2,71 ± 1,05 |
| Selbstvertrauen | 3,65 ± 1,21 | 3,98 ± 0,97 | 3,89 ± 0,89 | 2,55 ± 0,79 |
| Hautfarbe | 2,97 ± 1,25 | 4,31 ± 0,90 | 4,38 ± 1,13 | 1,32 ± 0,61 |
| Sportliche Interessen | 4,39 ± 0,73 | 4,10 ± 0,99 | 3,88 ± 0,91 | 2,58 ± 0,99 |
| Verständnis der Unterrichtssprache | 2,63 ± 1,23 | 3,63 ± 1,15 | 3,26 ± 1,02 | 2,74 ± 0,99 |
| FB Sprache | 2,80 ± 1,29 | 3,92 ± 1,01 | 3,71 ± 0,99 | 2,12 ± 0,99 |
| FB körperliche und motorische Entwicklung | 2,54 ± 1,23 | 3,43 ± 1,12 | 3,17 ± 1,07 | 2,37 ± 0,94 |
| FB Sehen | 1,42 ± 0,75 | 3,11 ± 1,15 | 2,79 ± 1,25 | 2,15 ± 0,88 |
| FB Hören und Kommunikation | 1,71 ± 0,96 | 3,40 ± 1,08 | 3,10 ± 1,13 | 2,20 ± 0,94 |
| FB geistige Entwicklung | 1,82 ± 1,12 | 3,06 ± 1,16 | 2,83 ± 1,33 | 2,57 ± 0,94 |
| FB soziale und emotionale Entwicklung | 3,35 ± 1,28 | 3,04 ± 1,23 | 2,79 ± 1,11 | 3,46 ± 1,12 |
| FB Lernen | 3,01 ± 1,32 | 3,72 ± 1,06 | 3,65 ± 1,11 | 2,64 ± 1,17 |

Tab. 3: Darstellung der Heterogenitätsdimensionen (für alle vier Skalen identisch) sowie der Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items für alle vier Skalen: **Skala Vorkommen:** 1: nie – 5: ständig (Beispielitem: Unterschiedliche sportliche Interessen kommen in meinem Sportunterricht nie – selten – gelegentlich – oft – ständig vor.); **Skala Einstellung:** 1: negativ, 2: eher negativ, 3: neutral, 4: eher positiv, 5: positiv (Beispielitem: Gemeinsames Unterrichten von Schüler*innen mit unterschiedlichen religiösen Bräuchen bewerte ich negativ – eher negativ – neutral – eher positiv – positiv); **Skala Selbstwirksamkeit:** 1: trifft gar nicht zu – 5: trifft voll und ganz zu (Beispielitem: Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn einzelne Schüler*innen einen Förderbedarf im Bereich Lernen haben.); **Skala Belastung:** 1: keine Belastung – 5: sehr hohe Belastung (Beispielitem: Situationen in meinem Sportunterricht mit Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturell bedingten Verhaltensweisen weisen für mich keine – wenig – mittelmäßig – ziemlich – sehr hohe Belastung auf).

Erste Ergebnisse zu Modul 3 (H. Leinweber & M. Thomas): Zu Modul 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Skalen separat für alle Items in Tab. 3 dargestellt. Bei der quantitativen Befragung der Sportlehrkräfte zur ersten Forschungsfrage, welche Heterogenitätsdimensionen im Sportunterricht (wie häufig) vorkommen, zeigen sich folgende erste ausgewählte Ergebnisse: im Sportunterricht an Regelschulen werden die Heterogenitätsdimensionen „Geschlecht“, „sozioökonomischer Status“, „sportliche Interessen“, „sportliches Können“ und „sportbezogene Vorkenntnisse“ bei über 50% der

Befragten als relevant beschrieben. Sie kommen den Sportlehrkräften zufolge oft bis ständig vor und sind damit die am häufigsten auftretenden Heterogenitätsdimensionen. Demgegenüber sind die Förderbedarfe in den Bereichen „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ und „geistige Entwicklung“ nur sporadisch anzutreffen und werden mit einer Häufigkeit von über 50% der Befragten als nie vorkommend angegeben (Abb. 3).

Die zur Forschungsfrage (2) ebenfalls im Modul 3 untersuchten Einstellungen zur Heterogenität stellen sich überwiegend

Abb. 3 – 6: von oben nach unten platziert

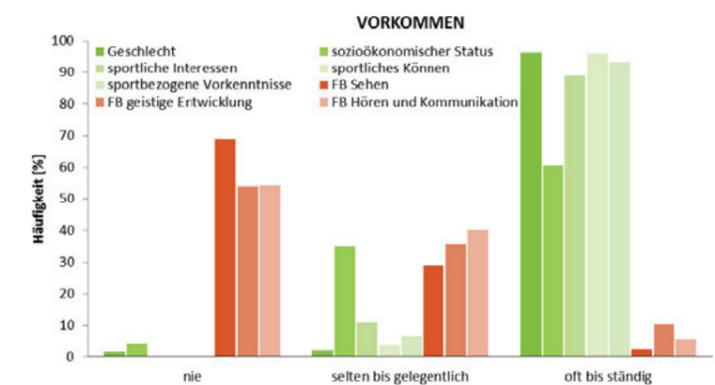


Abb 3: Häufigkeitsverteilung der Skala zum Vorkommen der Heterogenitätsdimensionen. Dargestellt sind ausgewählte Items, für die gilt, dass sie > 50% „oft bis ständig“ auftreten oder > 50% „nie“ auftreten.

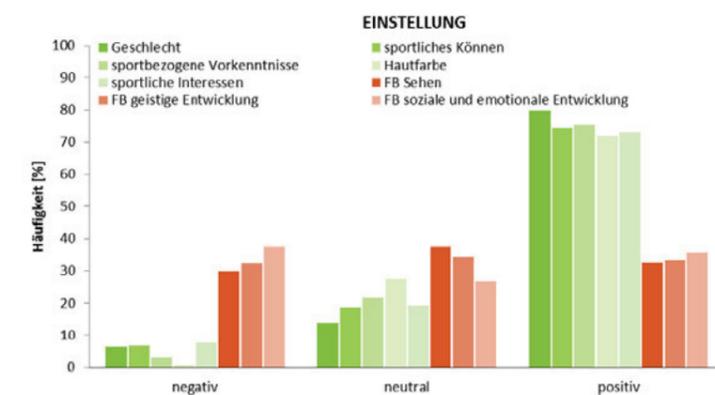


Abb 4: Häufigkeitsverteilung der Skala zur Einstellung der Sportlehrkräfte. Dargestellt sind ausgewählte Items, für die gilt: > 70% „positiv“ oder jeweils < 40% „negativ“, „neutral“, „positiv“.

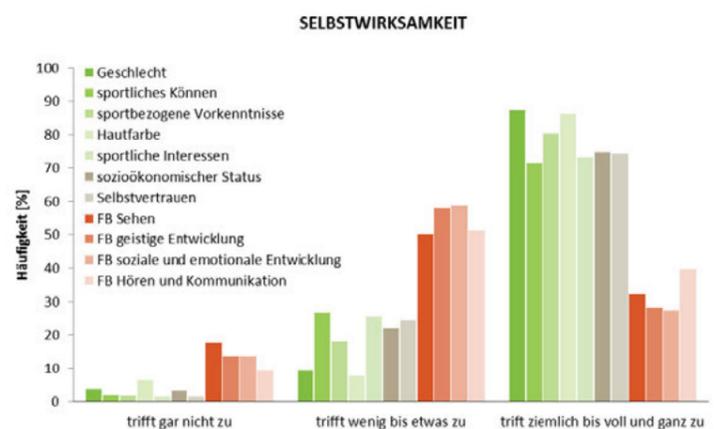


Abb 5: Häufigkeitsverteilung der Skala zur Einschätzung Selbstwirksamkeit der Sportlehrkräfte mit folgender Aussage: „Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn einzelne Schüler/innen einen Förderbedarf im Bereich ... haben.“ Dargestellt sind ausgewählte Items, für die gilt: > 70% Häufigkeit „trifft ziemlich bis voll und ganz zu“ oder < 40% „trifft ziemlich bis voll und ganz zu“.

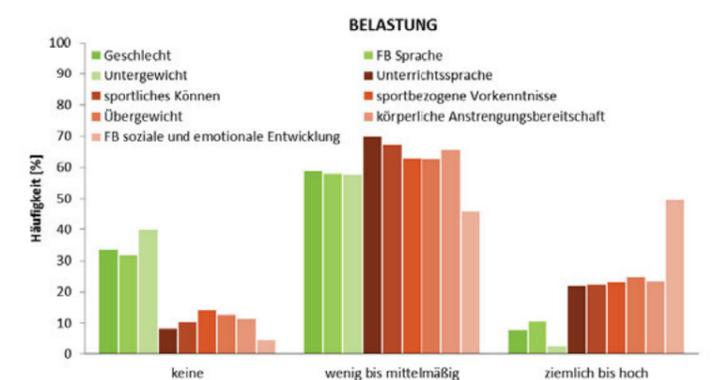


Abb 6: Häufigkeitsverteilung der Skala zum Belastungsempfinden der Sportlehrkräfte. Dargestellt sind ausgewählte Items für die gilt: > 20% „ziemlich bis hoch“ oder > 30% „keine“.

positiv dar. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Einstellungen zum gemeinsamen Unterrichten von „Jungen und Mädchen“, „Schüler/innen mit unterschiedlichem sportlichen Können“, „Schüler/innen mit unterschiedlichen sportlichen Vorkenntnissen“, „Schüler/innen mit unterschiedlicher Hautfarbe“ und „Schüler/innen mit unterschiedlichen sportlichen Interessen“, die sich mit der Häufigkeit einer positiven Einstellung von mehr als 70% positiv von den anderen abheben. Im Vergleich dazu sind die Einstellungen von Sportlehrkräften zum gemeinsamen Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf in den Bereichen „Sehen“, „geistige Entwicklung“ sowie „soziale und emotionale Entwicklung“ als eher indifferent einzustufen; hier sind negative, neutrale und positive Einstellungen etwa gleich oft anzutreffen (Häufigkeit jeweils < 40%) (Abb. 4).

Die Selbstwirksamkeit der Sportlehrkräfte in Zusammenhang mit Heterogenität weist ebenfalls überwiegend positive Tendenzen auf. Mit einer Häufigkeit von mehr als 70% wird für die folgenden Heterogenitätsdimensionen eine hohe Selbstwirksamkeit angegeben: „sportliche Interessen“, „sportliches Können“, „sozioökonomischer Status“, „Selbstvertrauen“, „Geschlecht“, „sportbezogene Vorkenntnisse“ und „Hautfarbe“. Die geringste Selbstwirksamkeit zeigt sich für das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf in den Bereichen „geistige Entwicklung“, „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ (Abb. 5). Vergleicht man die Ergebnisse für die Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskalen, sind gewisse Parallelen hinsichtlich der Bedeutsamkeit einiger Heterogenitätsbereiche festzu-



stellen. So entsprechen sich positive Einstellungen und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Items „sportliche Interesse“, „sportliches Können“, „sportliche Vorkenntnisse“ sowie „Hautfarbe“ und ebenso werden ähnliche Heterogenitätsdimensionen mit eher negativen Einstellungen bzw. geringer Selbstwirksamkeit verknüpft. Dies betrifft die Einstellungen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Förderbedarf in den Bereichen „geistige Entwicklung“, „Sehen“ und „emotionale-soziale Entwicklung“.

Zu Forschungsfrage (4) wurde in Modul 3 darüber hinaus das Belastungsempfinden der Sportlehrkräfte in Bezug auf Heterogenität untersucht. Das höchste Belastungserleben der Sportlehrkräfte ergibt sich in Zusammenhang mit Schüler/innen mit Förderbedarf im Bereich „soziale und emotionale Entwicklung“ (Häufigkeit „ziemlich bis sehr hohe Belastung“: 49,8%). Viele der befragten Sportlehrer/innen nehmen zudem die Heterogenitätsdimensionen „unterschiedliches sportliches Können“, „unterschiedliche sportliche Vorkenntnisse“, „Übergewicht“, „unterschiedliche sportliche Anstrengungsbereitschaft“ und „Unterrichtssprache“ ebenfalls als belastend wahr (Häufigkeit „ziemlich bis sehr hohe Belastung“: > 20%) (Abb. 6). Eine, im Verhältnis zu den anderen Heterogenitätsdimensionen, geringe Belastung empfinden Sportlehrkräfte in Bezug auf „Geschlecht“, „Förderbedarf Sprache“, „Untergewicht“ und „Hautfarbe“ (Häufigkeit „keine Belastung“ > 30%) (Abb. 6).

Insgesamt kann im Modul 3 herausgestellt werden, dass neben Schüler/innen mit Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung Heterogenitätsdimensionen, die im Sportunterricht vermutlich recht alltäglich sind und vor allem sportbezogene Unterschiede beinhalten, verhältnismäßig hohes Belastungspotential für die befragten Sportlehrkräfte zu haben scheinen (Forschungsfrage 4). Die relativ negative Einstellung und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Schüler/innen mit Förderbedarf in den Bereichen „Sehen“ und „geistige Entwicklung“ könnten damit erklärt werden, dass diese beiden Förderbereiche im Vergleich zu anderen nur sehr selten vorkommen (Forschungsfrage 1). Diese und weitere mögliche Gründe sind in

anschießenden Interviewstudien zu vertiefen. Zusammenfassend lässt sich jedenfalls von den dargestellten ersten Ergebnissen ableiten, dass im Hinblick auf die angestrebte Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien besonders der Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ berücksichtigt werden sollte, da dieser sowohl in Bezug auf das Belastungsempfinden als auch bezogen auf die Einstellung und Selbstwirksamkeit der Sportlehrkräfte negativ auffällt. Darüber hinaus sollte der Fokus ebenfalls auf eher alltägliche Heterogenitätsbedingungen (sportliches Interesse, sportbezogene Vorkenntnisse, Anstrengungsbereitschaft und Übergewicht) gelegt werden. Im nächsten Schritt ist die eingehende Analyse der erhobenen soziodemographischen Daten, bspw. die separate Betrachtung einzelner Schulformen sowie die Berücksichtigung der Dienstjahre der Lehrkräfte ein wichtiger Bestandteil der Studie, so dass schulspezifische und erfahrungsbedingte Unterschiede im Belastungsempfinden, der Einstellung und Selbstwirksamkeit aufgedeckt werden können.

FAZIT UND AUSBLICK

Modulübergreifend ist auf Grundlage der erhobenen Daten zu den Sichtweisen von Sportlehrkräften, Schüler/innen und Lehramtsstudierenden im Fach Sport zunächst festzuhalten, dass die Heterogenität der Schüler/innen und die Förderung von Inklusion eine aktuell sehr wichtige Thematik darstellt. Dabei wird die Heterogenität von den Akteur/innen in verschiedenen Bereichen wahrgenommen: Einerseits kristallisieren sich die etablierten Heterogenitätsdimensionen der Diversitätsforschung auch für den Sportunterricht als relevant heraus (z. B. Behinderung, Migration, Geschlecht). Andererseits werden fachspezifischen, körperbezogenen Differenzen (z. B. beim Körpergewicht oder außerschulischen sportbezogenen Körpererfahrungen) sowie Unterschieden der Schüler/innen in der sportlichen Anstrengungsbereitschaft und dem sportbezogenen Interesse hohe Stellenwerte beigemessen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse

Heterogenität und Inklusion sind aus Sicht der Befragten aktuell sehr wichtige Themen

vielfach positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der verschiedenen Befragten im Kontext von Inklusion. Zudem bestätigen die ersten Auswertungen eine positive Veränderung im Verlauf eines spezifischen Kursangebotes der Deutschen Sporthochschule Köln, das nun auf Basis der

Daten weiterentwickelt wird. Im Hinblick auf die angestrebte Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sollte der Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ besonders berücksichtigt werden, da dieser gemäß den ersten Ergebnissen in allen drei Modulen (u.a. in Bezug auf das Belastungsempfinden sowie die Einstellung und Selbstwirksamkeit) eher negativ konnotiert ist. Insgesamt wurden aus den drei Modulen erste Ergebnisse zu den Forschungsfragen vorgestellt. Um weitere Erkenntnisse zu erreichen, werden aktuell vertiefende

Auswertungen, aber auch weitere Teilstudien durchgeführt. In Modul 1 werden basierend auf den Ergebnissen der Interviews Daten von Sportlehrkräften und Schüler/innen durch Fragebögen erhoben. Im Modul 2 ist eine weitere Längsschnittstudie über das gesamte Bachelor- und Masterstudium angelegt, deren Ergebnisse Anfang 2019 erwartet werden. In Modul 3 werden Sportunterrichtseinheiten videographiert und Lehrkräfte zu ausgewählten aufgenommenen Situationen im Nachgang interviewt. Modulübergreifend werden zusätzlich die in die Lehramtsausbildung involvierten Dozierenden der Deutschen Sporthochschule Köln Ende des Jahres 2017 befragt, da diese relevante Akteur/innen in der Ausbildung von Sportlehrkräften sind. Diese vielfältigen Perspektiven auf die Thematik gewährleisten schließlich eine differenzierte datenbasierte (Weiter-)Entwicklung von Lehr- und Lernwerkzeugen im Projektverlauf.

Der Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ ist besonders zu berücksichtigen



LITERATUR

Abele, A. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.

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

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion across Europe: The Challenges and Opportunities*. [Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf>; Zugriff am 06.07.2017]

Forlin, C. & Shama, U. (2011). *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion*. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.

Frohn, J. (2013). *Heterogenität als Herausforderung für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I*. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 167 – 176). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Sport und soziale Arbeit: (Vol. 3)*. Münster: LIT.

Gramespacher, E. (2006). *Schule, Geschlecht und Schulsport*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht (Beiträge zur Lehre und Forschung im*

Sport, Bd.158, (S. 190 - 199). Schorndorf: Hoffmann.

Griminger, E. (2011). *Intercultural competence among sports and PE teachers: Theoretical foundations and empirical verification*. *European Journal of Teacher Education*, 34 (3), 317–337.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyrer, E. (2016). *Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design*. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86-102.

Kleindienst-Cachay, C. (2008). *Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen*. In H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 215 – 231). Berlin: Klinkhardt.

Klinge, A. (2003). *Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung?* In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging, & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Butzbach-Griedel.

Kugelmann, C., Röger, U., & Weigelt, Y. (2006). *Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames Sporttreiben von Mädchen und Jungen*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*, Bd. 158) (S. 260 - 274). Schorndorf: Hoffmann.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). *Lehrer*. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Berlin: Springer.

Lutz, H. & Wenning, N. (2001). *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer.

Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). *HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften*. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 161-170.

Mutz, M., & Burmann, U. (2014). *Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt?* *Sportwissenschaft*, 44 (3), 171–181. doi:10.1007/s12662-014-0328-x

Park, M., Dimitrov, D., Das, A. & Gichuru, M. (2016). *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 2-12.

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

Reinartz, V. & Schierz, M. (2007). *Biographiearbeit als Beitrag zur Professionalisierung von Sportlehrer/in? Begründungen, Konzepte, Grenzen*. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer-in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 39–56). Baltmannsweiler: Schneider.

Jens Kleinert

Zwischen gelangweilt und begeistert – Gefühlslagen im Schulsport

Eine der wichtigsten Funktionen des Schulsports ist es, Kindern und Jugendlichen nahe zu bringen, dass es ein gutes Gefühl sein kann, Sport zu treiben, sich zu bewegen oder sich körperlich zu betätigen. Denn es ist davon auszugehen, dass Menschen, die in ihrer Kindheit lernen Sport mit positiven Gefühlen zu verbinden, auch im Erwachsenenalter sportlich aktiv sind.

Positive Gefühle im Schulsport können eine Grundlage für lebenslanges Sporttreiben sein

Bedeutung besitzt. Gute Gefühle zeigen also, dass das Handeln „gut“ oder „hilfreich“ ist. Daher ist die Wahrnehmung oder das Verständnis von Gefühlslagen auch der beste Weg für Sportlehrer/innen einen Zugang zur Motivation von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Wenn Lehrkräfte beispielsweise Angst oder Unsicherheit bei den Kindern oder Jugendlichen wahrnehmen, so weist das daraufhin, dass entweder sportliche Aufgaben oder die Bedingungen des Schulsports als unpassend (z. B. bedrohlich) erlebt werden. Das Verständnis von Gefühlen kann somit der erste Schritt zur Veränderung von Handlungsbedingungen sein.

Angesichts der Bedeutung von Gefühlen im Schulsport ist es umso erstaunlicher, dass die systematische Erforschung von Gefühlen im Schulsport selten ist. So liegen beispielsweise keine verlässlichen oder annähernd repräsentativen Daten darüber vor, welche Gefühlslagen von Schülerinnen und Schülern typischerweise geäußert werden. Stattdessen werden Gefühlslagen überwiegend als Anzeichen intrinsischer Motivation angesehen – eine Sichtweise, die sicher nicht grundsätzlich falsch ist, jedoch die Bedeutung der Emotionen im Sportschulsport verkürzt und theoretisch unzureichend darstellt.

Trotzdem ergeben sich aus der Motivationsforschung im Schulsport vereinzelt Hinweise, wie hoch positive Gefühle im Schulsport ausgeprägt sind. Ntoumanis (2010) befragte 453 griechische Schüler/innen und fand auf einer siebenstufigen Skala (1-7) Werte zwischen 5.4 (bei 12-jährigen) und 4.9 (bei 14-jährigen); Langeweile war auf derselben Skala zwischen 2.4 und 2.8 ausgeprägt; in der Studie gab es keine Effekte des Geschlechts oder der Sportaktivität außerhalb der Schule.

Bisherige Untersuchungen zeigen überwiegend positive Gefühlslagen im Schulsport und wenig Einfluss von Alter und Geschlecht

Positive Gefühle sind außerdem sowohl für das Kind oder den Jugendlichen, als auch für seine soziale Umwelt (z. B. die Sportlehrkraft) das beste Indiz dafür, dass Sport oder Bewegung eine positive

Bedeutung besitzt. Gute Gefühle zeigen also, dass das Handeln „gut“ oder „hilfreich“ ist. Daher ist die Wahrnehmung oder das Verständnis von Gefühlslagen auch der beste Weg für Sportlehrer/innen einen Zugang zur Motivation von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Wenn Lehrkräfte beispielsweise Angst oder Unsicherheit bei den Kindern oder Jugendlichen wahrnehmen, so weist das daraufhin, dass entweder sportliche Aufgaben oder die Bedingungen des Schulsports als unpassend (z. B. bedrohlich) erlebt werden. Das Verständnis von Gefühlen kann somit der erste Schritt zur Veränderung von Handlungsbedingungen sein.

Angesichts der Bedeutung von Gefühlen im Schulsport ist es umso erstaunlicher, dass die systematische Erforschung von Gefühlen im Schulsport selten ist. So liegen beispielsweise keine verlässlichen oder annähernd repräsentativen Daten darüber vor, welche Gefühlslagen von Schülerinnen und Schülern typischerweise geäußert werden. Stattdessen werden Gefühlslagen überwiegend als Anzeichen intrinsischer Motivation angesehen – eine Sichtweise, die sicher nicht grundsätzlich falsch ist, jedoch die Bedeutung der Emotionen im Sportschulsport verkürzt und theoretisch unzureichend darstellt.

Trotzdem ergeben sich aus der Motivationsforschung im Schulsport vereinzelt Hinweise, wie hoch positive Gefühle im Schulsport ausgeprägt sind. Ntoumanis (2010) befragte 453 griechische Schüler/innen und fand auf einer siebenstufigen Skala (1-7) Werte zwischen 5.4 (bei 12-jährigen) und 4.9 (bei 14-jährigen); Langeweile war auf derselben Skala zwischen 2.4 und 2.8 ausgeprägt; in der Studie gab es keine Effekte des Geschlechts oder der Sportaktivität außerhalb der Schule.

Ähnliche Ausprägungen, allerdings Geschlechtereffekte, fand Spray (1999), der 171 16-19-jährige Schüler/innen befragte. Freude war auf der fünfstufigen Skala (1-5) bei männlichen Befragten etwas

höher ausgeprägt (M: 4.4; SD: 0.5) als bei weiblichen (M: 4.1, SD: 0.8). Bei Langeweile war es anders herum (Jungen M: 1.7, SD: 0.6; Mädchen M: 2.0, SD: 0.9). Insgesamt zeigt sich somit, dass mittlere Werte von Freude im Schulsport relativ hoch ausgeprägt sind (bei Langeweile entsprechend umgekehrt). Die Zahlen beschränken sich jedoch auf die Darstellung von Mittelwerten und Standardabweichungen; wenig ist darüber bekannt, wie viele Schüler/innen sich eher schlecht oder unwohl im Sportunterricht fühlen. Außerdem sind die Untersuchungsgruppen in Hinsicht auf Alter oder Schulform sehr selektiv. Wünschenswert wären daher größere, repräsentative Stichproben und eine genauere Darstellung der Verteilung von emotionalen Befindlichkeiten.

Emotionsmodelle werden in der Schulsportforschung nicht berücksichtigt

Auffallend ist außerdem die eingegrenzte theoretische Sichtweise von Emotionen im Schulsport. Die meisten Untersuchungen, die Gefühlslagen im Schulsport thematisieren, beziehen sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (z. B. 1993). Demgegenüber sind in der Emotionsforschung andere theoretische Modelle vorherrschend, von denen Russells Circumplex-Modell (1980) der häufigste Vertreter ist. Nach diesem Modell werden Emotionen in zwei Dimensionen unterteilt, dem Affekt und der Aktivierung. Während Affekt (auch valence) die Spanne zwischen positivem und negativem Gefühlserleben beschreibt, spannt sich Aktivierung (auch arousal) zwischen hoher Erregtheit und Ruhe auf. Jede Emotion besitzt auf beiden Dimensionen einen festen Platz (z. B. Angst = hohe Aktivierung + negativer Affekt). Weitere Interpretationen des Circumplex-Modells thematisieren Dimensionen, die räumlich zwischen Affekt und Aktiviertheit liegen, so beispielsweise die Dimensionen Motivationslage (auch: positive Aktivierung) und Spannungslage (auch: negative Aktivierung; vgl. Schallberger, 2005). Beide Dimensionen besitzen sowohl Affekt- als auch Aktivierungsanteile, wobei hohe Spannungslagen eher in ungünstigen Emotionen (z. B. Gereiztheit, Angst) vorliegen, während förderliche Emotionen eher durch „Wohlspannung“ gekennzeichnet sind (gewisses Maß an Ruhe oder Entspannung).

Inwiefern die geschilderten emotionalen Modelle auch im Schulsport zum Tragen kommen, ist unklar. Daher stellt sich im Rahmen des Projekts Schulsport2020 erstens die Frage, wie die drei Dimensionen Valenz, Spannungslage und Motivationslage ausgeprägt sind. Zweitens ist von Interesse, wie die drei genannten Dimensionen zueinander stehen und drittens sollen Zusammenhänge der Dimensionen mit Alter, Geschlecht und Sporterfahrung hin-terfragt werden.

Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht und Sporterfahrung sind von Interesse