

SCHUL SPORT 2020



Schulsport2020: Erste Ergebnisse des Projekts und Ausblicke
auf eine Weiterentwicklung der Sportlehrer/-innenbildung

Inhalt

FORSCHUNGSPROJEKT:

Schulsport2020: Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge zur Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung vor dem Hintergrund zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen

FÖRDERUNG:

Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" (März 2016 – Juni 2019), FKZ 01JA1622

GESAMTPROJEKTLEITUNG:

Prof. Dr. Jens Kleinert

Teilprojektleitung „Heterogenität und Förderung von Inklusion“:

Prof. Dr. Thomas Abel, Helga Leineweber & Dr. Bettina Rulofs

Teilprojektleitung „Motivation und Bewegungsförderung“:

Prof. Dr. Jens Kleinert, Prof:in Dr. Eike Quilling

Teilprojektleitung „Umgang mit Sportlehrer/innenstress“:

Dr. Fabian Pels

Teilprojektleitung „Transfermanagement“:

Prof:in Dr. Eike Quilling

Teilprojektleitung „Schnittstellenmanagement“:

Dr. Britta Fischer

Editorial	5
<hr/>	
<i>Jens Kleinert & Julia Wolf</i> Schulsport2020: Ein Projekt im Überblick	6
<hr/>	
<i>Ingo Wagner, Helga Leineweber, Teresa Odipo, Monika Thomas, Fabienne Bartsch, Thomas Abel & Bettina Rulofs</i> Zur Heterogenität von Schüler/innen und zur Förderung von Inklusion im Schulsport – erste Ergebnisse des Teilprojektes	10
<hr/>	
<i>Jens Kleinert & Julia Wolf</i> Zwischen gelangweilt und begeistert – Gefühlslagen im Schulsport	19
<hr/>	
<i>Julia Wolf & Jens Kleinert</i> „Kommt mein Unterricht an?“ Wie schätzen Sportlehrkräfte ihre Motivierungsunterstützung ein und welche Motivationslage haben Schüler/innen im Sportunterricht?	23
<hr/>	
<i>Merle Müller & Eike Quilling</i> Die Sportlehrkraft im Mittelpunkt – Koordination der Bewegungsförderung im System Schule	27
<hr/>	
<i>Fabian Pels, Alina Schäfer & Birte von Haaren-Mack</i> Stress und Stress-Bewältigungsstrategien bei Sportlehramtsstudierenden der DSHS Köln	31
<hr/>	
<i>Britta Fischer, Anke Bartonitschek & Mona Mombeck</i> Eine Brücke zur Praxis – Schnittstellenmanagement in Schulsport2020	34
<hr/>	
<i>Jens Kleinert</i> Produkte für die Praxis!? Entwicklungsperspektiven sowie Nachhaltigkeits- und Transferkonzepte im Projekt Schulsport2020	37
<hr/>	



Initiativgruppe: v.l. Ines Bodemer, Stefan Schneider, Barbara Jesse, Christine Hanusa, Angelika Claßen (Kanzlerin), Heiko Strüder (Rektor), Hedwig Richter, Petra Guardiera, Jens Kleinert, Eike Quilling, Britta Fischer, Bettina Rulofs, Fabian Pels, Thomas Abel, Ilse Hartmann-Tews, Helga Leineweber, Claus Buhren, Günter Stibbe

„*Lehrerinnen und Lehrer sind entscheidend für eine gute Bildung in unserem Land. Sie begleiten Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg und prägen oft ihre Persönlichkeit mit. Es ist daher wichtig, angehende Lehrkräfte bereits an den Hochschulen optimal auf die vielfältigen Anforderungen ihres Berufs vorzubereiten (BMBF).*“

Im Jahr 2013 schlossen Bund und Länder eine Vereinbarung für ein Förderprogramm zur Verbesserung der Lehrer/innenbildung – der Grundstein der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) war gelegt. Mit der QLB wollen der Bund und die Länder Reformen in der Ausbildung von Lehrer/innen anstoßen und diese gemeinsam weiterentwickeln bzw. verbessern. Deutschlandweit werden derzeit im Rahmen der QLB 49 Projekte gefördert, für die insgesamt 500 Millionen Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereitgestellt werden. Einige der Projekte starteten bereits 2015, andere Projekte erst Anfang 2016. Das Projektende der ersten Phase der QLB ist für Mitte 2019 terminiert.

Die Deutsche Sporthochschule Köln gehört mit ihrem Projekt „Schulsport2020“ zu den geförderten Hochschulen. Schulsport2020 will gezielt die Sportlehrer/innenbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) in den Blick nehmen und setzt sich zum Ziel, diese systematisch und nachhaltig weiter zu entwickeln. Dabei geht es einerseits darum, gesellschaftliche Herausforderungen zu berücksichtigen, sowie den Praxisbezug (vor allem in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung) zu verstärken.

Für eine solche Optimierung der Lehrer/innenbildung im Schulfach Sport besitzt die Deutsche Sporthochschule Köln (DSHS Köln) bundesweit eine herausragende Position. Die DSHS Köln ist die einzige fachorientierte Universität Deutschlands, die nicht nur im Fach Sport, sondern auch in den Bildungswissenschaften für das Lehramt ausgebildet. Bundesweit wird jede/r sechste Sportlehrer/in an der DSHS Köln ausgebildet, in NRW absolvieren mehr als die Hälfte der Sportlehramtsstudierenden ihr Studium in Köln (Statistisches Bundesamt, 2013). Mit ihren 20 sportwissenschaftlich orientierten Instituten besitzt die DSHS Köln in weltweit

einzigartiger Weise die Fachbasis für eine übergreifende, an gesellschaftlichen Herausforderungen geleitete Ausbildung im Schulfach Sport.

Auch für die DSHS Köln besteht ein Bedarf darin, die Auswirkungen ihrer universitären Bildung auf die Handlungskompetenzen der angehenden Lehrer/innen wissenschaftlich zu evaluieren. Aufbauend auf einer solchen Evaluation gilt es das Konzept der Sportlehrer/innenbildung an der DSHS Köln zu erweitern. Solche erweiterten Bildungskonzepte müssen allerdings konkretisiert und operationalisiert werden, z. B. durch Praxisempfehlungen, Lehr-/Lernwerkzeuge oder Beratungstools für die Sportlehrer/innenbildung an der DSHS Köln und an anderen bundesdeutschen Ausbildungsstellen – dies in einer Form, die auch den Transfer solcher Werkzeuge in weitere Phasen der Lehrer/innenbildung oder in die Schulsportpraxis ermöglicht.

Der vorliegende Bericht gibt einen Einblick in die Ausgangslage, die Zielsetzung(en) sowie die ersten, zentralen Ergebnisse des noch laufenden Projektes „Schulsport2020“. Im Sinne eines Zwischenberichts sollen aber nicht nur erste Ergebnisse präsentiert werden, sondern auch Ausblicke in die weitere Projektarbeit gegeben werden, was insbesondere die Entwicklung von Konzepten und Lehr-/Lernwerkzeugen betrifft. Darüber hinaus sollen die Darstellungen dem Zwecke dienen, auf das Thema der Aus- und Fortbildungsoptimierung von Sportlehrkräften aufmerksam zu machen, dies sowohl in der Hochschule als auch in den Tätigkeitsfeldern der zweiten und dritten Ausbildungsphase zur Sportlehrerin oder zum Sportlehrer.

Jens Kleinert & Julia Wolf

Schulsport2020: Ein Projekt im Überblick

AUSGANGSLAGE

Das Schulfach Sport nimmt in inhaltlicher, methodisch-didaktischer und räumlicher Hinsicht im Vergleich zu anderen Schulfächern eine besondere Rolle ein. Die Besonderheit des Fachs zeigt sich gemäß aktueller Lehrpläne auch im Doppelauftrag der „Erziehung zum Sport“ (im Sinne der Heranführung an die Sportkultur und einen körperlich aktiven Lebensstil) und der „Erziehung durch Sport“ (d.h. Persönlichkeitsentwicklung [DOSB, DSLV & dvs, 2009]). Damit ist das Schulfach Sport in kaum vergleichbarer Weise mit der Lebensführung, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen verbunden.

wartungshaltungen an den Schulsport, mit denen nicht zuletzt auch Sportlehrer/innen konfrontiert werden. Mit hohen Erwartungen und Ansprüchen können dann auch besondere Beanspruchungen (Stresszustände) einhergehen, die langfristig nicht nur die Leistungsfähigkeit der Lehrer/innen, sondern auch ihre eigene körperliche und psychische Gesundheit gefährden. Weitere Merkmale des Schulsports beeinflussen eine mögliche Überforderung, so z.B. die Körperorientierung, die spezifischen Unterrichtsorte (Sporthallen, -plätze, Schwimmbäder), die stark divergierenden Voraussetzungen der Schüler/innen und die mitunter mangelnde Wertschätzung des Schulfachs Sport im Kollegium.

Psychische Gesundheit von Lehrer/innen im Blickpunkt

Bewegungsförderung und Inklusion sind zentrale Herausforderungen

Die Rolle des Schulfachs Sport für das Leben junger Menschen ist mit zwei aktuellen und bedeutsamen gesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft. Die erste dieser Entwicklungen betrifft den seit den 80er

Jahren bestehenden Bewegungsmangel schulpflichtiger Kinder. Lediglich 20 % der Jungen und 14 % der Mädchen zwischen 11 und 15 Jahren sind gesundheitswirksam körperlich aktiv (HBSC-Team Deutschland, 2011). Dies geht einher mit einer Steigerung des Übergewichts von Heranwachsenden um 50 % (Kurth, 2007). Der Schulsport ist daher mehr denn je gefordert, Kinder und Jugendliche zu Sport und alltäglicher Bewegung zu motivieren. Besondere Potenziale und zugleich Verpflichtungen ergeben sich diesbezüglich im Rahmen des Ausbaus der Ganztagschulen. Immerhin stammen an allen Ganztagschulen im Schnitt etwa 80% der Angebote aus dem Bereich Bewegung, Spiel und Sport (Laging, 2010), sodass sich für Sportlehrer/innen zunehmend die Aufgabe stellt, schulische Bewegungsangebote in der kommunalen Bildungslandschaft zu koordinieren und Schulen im Sinne einer bewegungsfreudigen Schule zu entwickeln (Laging, 2010; Wagner, 2012).

Hohe Erwartungen an (angehende) Sportlehrer/innen

Die zweite Aufgabe, mit der Sportlehrer/innen jüngst konfrontiert werden, betrifft die Einführung der Inklusion an Schulen. Im Schulsport als körperliches und bewegungsnahes Fach geht diese Entwicklung

mit sehr eigenen Herausforderungen einher. Dabei gilt es nicht nur die Einbeziehung von Kindern mit Förderbedarf stärker in der Sportlehrer/innenbildung zu verankern, sondern die gesamte Heterogenität der Schülerschaft im Blick zu behalten, denn der Sport ist durch ein komplexes Geflecht an Ungleichheiten gekennzeichnet (z. B. bzgl. des Geschlechts, des sozialen Milieus/der sportlichen Vorerfahrungen, des Migrationshintergrundes).

Die Bedeutung des Schulsports im Rahmen der individuellen Entwicklung der Schüler/innen, aber auch im Rahmen der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen, führt zu Er-

ZIELORIENTIERUNGEN

Angesichts der zuvor beschriebenen Situation ergeben sich für das Gesamtprojekt Schulsport2020 drei Zielorientierungen; jede dieser Orientierungen zielt auf ein bestimmtes Kompetenzprofil von Sportlehrer/innen ab, welches im Rahmen des Projekts konkretisiert und mit Blick auf Konzeptionen der Lehrer/innenbildung elaboriert sowie operationalisiert werden soll:

- » Sportlehrer/innen benötigen Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität und zur Förderung von Inklusion in einer auf Vielfalt und Chancengerechtigkeit ausgerichteten Gesellschaft.
- » Sportlehrkräfte brauchen vermehrt Kompetenzen zur schülerseitigen Aktivierung eines gesunden und aktiven Lebensstils in einer durch Bewegungsferne gekennzeichneten Welt (dazu zählt auch die Entwicklung des Schulsports in kommunalen Bildungslandschaften und beim Ausbau der Ganztagschulen).
- » Angesichts der hohen Ansprüche an Sportlehrkräfte benötigen sie Selbstregulierungskompetenzen, um mit diesen Ansprüchen und hiermit einhergehenden Stresssituationen im Schulalltag umgehen zu können.

ARBEITSSTRUKTUR DES GESAMTPROJEKTS

Die zuvor genannten Zielorientierungen implizieren Konzepte und Arbeitsprodukte (z. B. Lehr-/Lernwerkzeuge), die sowohl in der universitären Lehrer/innenbildung als auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrer/innenbildung nutzbar sein sollen. Derartige Produkte können konzeptioneller Natur (z. B. Bildungs- oder Modulkonzeptionen in den genannten drei Kompetenzprofilen), konkreter operativer Natur (z. B. konkrete Unterrichtsbausteine für (angehende) Sportlehrkräfte) oder speziell entwickelte Arbeitsmaterialien (z. B. Leitfäden, Video-Clips) sein. Sowohl für konzeptionelle Produkte, insbesondere

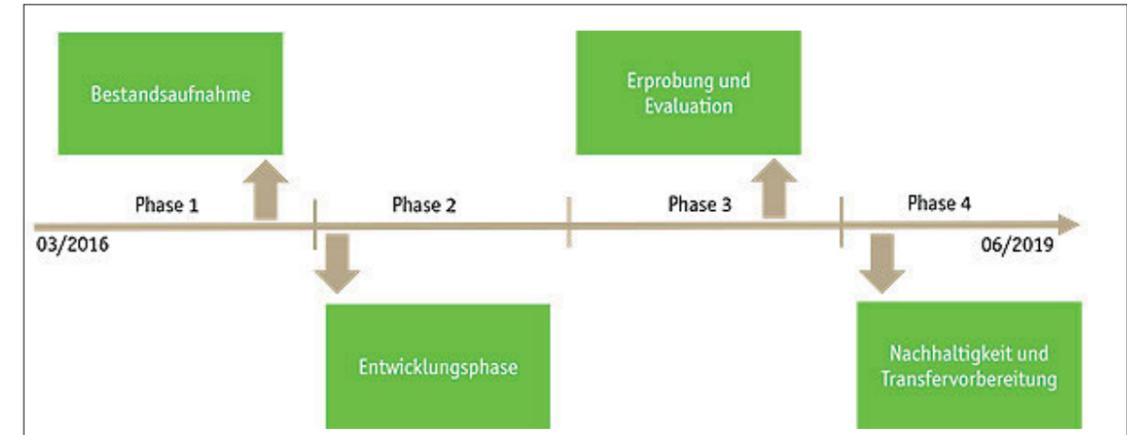


Abb. 1: Viergliedrige Arbeitsstruktur des Gesamtprojekts Schulsport2020

aber für konkrete Unterrichtsbausteine und Arbeitsmaterialien sieht das Gesamtprojekt eine viergliedrige Arbeitsstruktur vor, die sich zudem in den allen drei Kompetenzprofilen (d. h. Heterogenität/Inklusion, Bewegungsförderung, Lehrer/innenstress) wiederfindet (s. Abb. 1).

1. Bestandsaufnahme

Die erste Arbeitsphase hat das Teilziel einer grundlegenden Analyse (u. a. Fragebogenerhebungen, Interviewstudien, Videographien) relevanter Situationen und Akteure im Kontext des Schulfaches Sport, sowie eine Bestandsaufnahme von Bildungsangeboten (u. a. Dokumentenanalysen). Hiermit sollen für jedes der drei Kompetenzprofile zwei zentrale analytische Fragen beantwortet werden:

- » Welches Wissen, welche Einstellungen und welche Handlungskompetenzen besitzen zentrale Akteure des Schulfachs Sport (Studierende, Dozierende, berufstätige Sportlehrer/innen) in Bezug auf die drei Kompetenzprofile?
- » Welche Bildungskonzepte, Zielkataloge sowie Lehr-/Lernmodule bestehen in Einrichtungen der universitären/ außeruniversitären Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung für die drei Kompetenzprofile?

2. Entwicklungsphase

Die zweite Arbeitsphase hat das Teilziel der Entwicklung von Bildungskonzepten, Unterrichtsbausteinen und Arbeitsmaterialien, durch die professionsspezifische Handlungskompetenzen von Sportlehrkräften gefördert werden sollen. Die Spanne angezielter Produkte reicht von lehrbuchartigen Handreichungen, (medialen) Unterrichtsmaterialien, e-learning-Tools bis hin zu online-gestützten Selbstlern- und Selbstreflexionsverfahren. Die entwicklungsleitende Fragestellung dieser Phase ist:

- » Welche Inhalte und Methoden sind für die Entwicklung von

neuen Konzepten und Lehr-/Lernwerkzeugen in den drei Vorhabensthemen relevant?

In der Beantwortung dieser Frage wird insbesondere geprüft, wie die in Phase (1) analysierte Schulwirklichkeit und Studiumswirklichkeit bei den Neu- und Weiterentwicklungen berücksichtigt werden kann. Auch die Beachtung unterschiedlicher Bildungsphasen bei der Entwicklung der Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge besitzt hier hohe Relevanz.

3. Erprobung und Evaluation

Die dritte Arbeitsphase besitzt das Teilziel der Erprobung und Evaluation der zuvor entwickelten Produkte. Aus prozess- und ergebnisevaluativer Sicht ist folgende Frage zentral:

- » Wie durchführbar (praktikabel) sind die entwickelten Produkte und wie effektiv sind sie im Sinne der angestrebten Professionalisierung in den drei Kompetenzprofilen?
- » Die Umsetzung dieser Phase bedingt und beinhaltet die Integration der Maßnahmen sowohl in das universitäre Ausbildungssystem für Sportlehrkräfte als auch in das Qualitätssystem der DSHS Köln.

4. Nachhaltigkeit und Transfervorbereitung

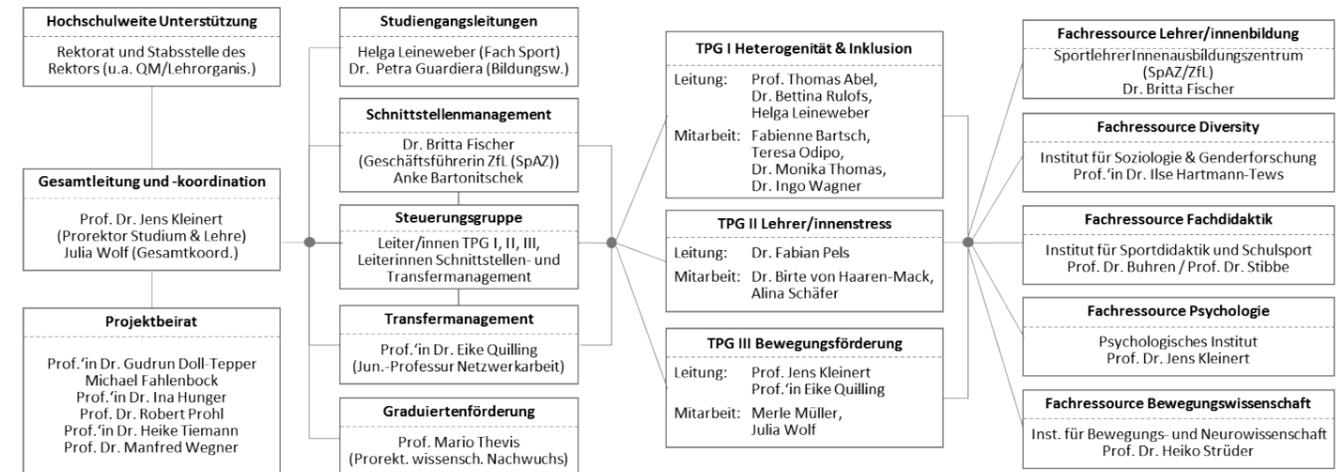
Die letzte Arbeitsphase besitzt das Teilziel der Nachhaltigkeit und des länderübergreifenden Transfers der neu entwickelten Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge. Die zentrale Frage dieser Phase ist:

- » Wie können sinnvolle Kooperations- und Kommunikationsnetzwerke und eine hierauf aufbauende Implementierungs- und Transferstrategie die länderübergreifende Nachhaltigkeit dieser Produkte gewährleisten?



Meeting des Gesamtprojekts:
Jens Kleinert, Birte von Haaren-Mack, Merle Müller, Eike Quilling, Fabian Pels, Teresa Odipo, Bettina Rulofs, Anke Bartonitschek, Helga Leineweber, Ingo Wagner, Alina Schäfer (September 2016)

Abb. 2: Netzwerkstruktur von Schulsport2020



PROJEKTBEIRAT

Bei der Beantwortung der Frage der Nachhaltigkeit und des Transfers gilt es nicht nur die relevanten Stakeholder zu identifizieren, sondern insbesondere organisatorische und curriculare Gegebenheiten anderer Universitäten oder auch außeruniversitärer Einrichtungen zu berücksichtigen. Für diesen Zweck wurde im Rahmen von Schulsport2020 ein Beirat eingerichtet, der aus relevanten Verbänden, Organisationen (DOSB, DSLV, dvs) und verschiedenen Universitäten (Frankfurt, Leipzig, Kiel) besteht.

Projektbeirat sichert Nachhaltigkeit und Transfer

Projektzwischenstände und -ergebnisse werden in regelmäßig wiederkehrenden Veranstaltungen zwischen den Projektmitarbeiter/innen und den Beiratsmitgliedern diskutiert. Durch seine Fachexpertise trägt der Beirat an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der zu entwickelnden Konzepte und konkreten Lehr-/Lernwerkzeuge bei, was die Basis für eine spätere nachhaltige, hochschulinterne und externe Implementierung dieser Produkte darstellt. Außerdem werden landesübergreifende Perspektiven und politische Besonderheiten im Schulsport dadurch berücksichtigt.

Mitglieder des Beirats sind: Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (Deutscher Olympischer Sportbund; DOSB), Michael Fahlenbock (Deutscher Sportlehrerverband; DSLV), Prof. Dr. Ina Hunger (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft; dvs), Prof. Dr. Robert Prohl (Universität Frankfurt), Prof. Dr. HeikeTiemann (Universität Leipzig) und Prof. Dr. Manfred Wegner (Universität Kiel).

GRADUIERTENKOLLEG

Die wissenschaftliche Nachwuchsförderung im Rahmen von Schulsport2020 wird im Rahmen eines Graduiertenkollegs organisiert, in welchem Promotions- und Habilitationsvorhaben innerhalb der drei Kompetenzprofile einbezogen sind. Der Nachwuchs im Graduiertenkolleg besteht aus einer Habilitandin (Dr. Birte von Haaren-Mack), einem Habilitanden (Dr. Ingo Wagner) sowie vier Doktorandinnen (Fabienne Bartsch, Teresa

Odipo, Alina Schäfer, Julia Wolf). Die Maßnahmen des Kollegs bestehen aus (1) monatlichen Peer-Treffen, (2) Symposien bzw. Vortragsreihen, (3) Weiterbildungsveranstaltungen und (4) thematischen Kolloquien. (1) Die monatlichen Peer-Treffen, in denen die Nachwuchswissenschaftler/innen sich untereinander informieren, dienen nicht nur dem stetigen Austausch zwischen den Kompetenzprofilen, sondern auch der Auseinandersetzung mit Theorien und Arbeitsweisen der jeweiligen anderen Disziplin (Förderung der Interdisziplinarität). Hierfür haben sich die Teilnehmer/innen des Graduiertenkollegs selbst als Leitbild gesetzt, durch den intensiven Austausch von den Stärken der Gruppenmitglieder in der Gesamtheit zu profitieren und möglichen Schwächen gemeinsam zu begegnen. So erfolgen beispielsweise regelmäßig Vortragstermine, zu welchen die Teilnehmer/innen Kongressvorträge im geschützten Raum proben und sich Feedback aus der Peer-Group einholen. (2) Symposien und Vortragsreihen finden zweimal jährlich unter Beteiligung der Betreuer/innen und/oder unter Beteiligung des Projektbeirats statt. (3) Weiterbildungsveranstaltungen werden zu verschiedenen wissenschaftlichen Arbeitstechniken durchgeführt, so beispielsweise zum wissenschaftlichen Schreiben in englischer Sprache oder zu spezifischen statistischen Verfahren. Dabei wird sowohl auf externe Fachexpertise als auch auf Expertise der Hochschule zurückgegriffen. (4) Thematische Kolloquien werden durch die Betreuer/innen insbesondere zu Fragen der wissenschaftlichen Administration (inkl. Antragsarbeit) und der Karriereplanung durchgeführt.

Forschungsförderung durch Nachwuchsförderung

VERNETZUNG VON SCHULSPORT2020

Um die genannten Ziele zu erreichen und die Arbeitsprozesse erfolgreich zu gestalten, ist das Projekt Schulsport2020 sowohl hochschulweit integriert und eng vernetzt als auch intern klar strukturiert (vgl. Abb. 2). Die hochschulweite Integration betrifft sowohl zentrale Organisationseinheiten und Prozesse der Hochschule als auch wissenschaftliche Einrichtungen. Auf zentraler Seite besteht über die Gesamtleitung (Prorektor Jens Kleinert)

eine enge Anknüpfung an das Rektorat und die Stabsstelle des Rektorats. Die Stabsstelle zeichnet auch verantwortlich für die Einbindung des Projekts in das übergeordnete Qualitätsmanagement, die Lehrorganisation, e-learning-Prozesse und hochschuldidaktische Maßnahmen. Weitere zentrale Vernetzungen bestehen zu den Studiengangsleitungen (Fach Sport und Bildungswissenschaft) sowie zum Zentrum für Lehrer/innenbildung der DSHS Köln („SportlehrerInnenbildungszentrum – SpAZ“). Einzelne der hier aktiven Personen sind schließlich in der Steuerungsgruppe von Schulsport2020 vertreten, in der übergeordnete Entscheidungen vorbereitet werden.

Die Vernetzung mit den wissenschaftlichen Einrichtungen der DSHS Köln wird insbesondere durch personaltechnische Verknüpfungen von Projektmitarbeiter/innen und Instituten erreicht. Die aktuell 14 Mitarbeiter/innen von Schulsport2020 repräsentieren vier verschiedene Institute (Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft, Institut für Sportdidaktik und Schulsport, Institut für Soziologie & Genderforschung, Psychologisches Institut). Diese Vernetzungen sichern nicht nur bestimmte Fachressourcen in den zentralen Themenbereiche des Projekts (d. h. Inklusion/Diversität, Motivation/Bewegungsförderung und Lehrer/innenstress) sondern ermöglichen auch eine facettenreiche Diskussion in querliegende Aspekte der Projektarbeit (z. B. Kompetenzentwicklung, Medieneinsatz).

Die interne Struktur von Schulsport2020 orientiert sich an den drei Hauptthemen bzw. Zielorientierungen. Für jedes der Themen Inklusion/Diversität, Motivation/Bewegungsförderung und Lehrer/innenstress besteht eine Teilprojektgruppe, die Fragestellungen und Methoden elaboriert und Studien bzw. Entwicklung von Produkten plant bzw. umsetzt. Die Abstimmung der drei Teilprojektgruppen ist durch die vermittelnde Steuerungsgruppe sowie durch projektweite (z. B. Gesamttreffen, Treffen mit dem Beirat) und projektübergreifende Meetings (z. B. offene Symposien) gewährleistet. Eine besondere Stellung im Rahmen des Projekts besitzen die Teilgruppen Schnittstellenmanagement und Transfermanagement. Diese beiden Teilgruppen planen und organisieren Kontakte, Netzwerke und andere Verbindungen zu Akteuren der zweiten und dritten Phase der Lehrer/innenbildung bzw. zu anderen Hochschulen zur Umsetzung eines späteren Transfers innerhalb der Region und deutschlandweit.



LITERATUR

DOSB, DSLV & dvs. (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt: Deutscher Olympischer Sportbund.

HBSC-Team Deutschland. (2011). *Studie Health Behaviour in School-aged Children. Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.

Kurth, B. (2007). *Geschlechtsspezifische Aspekte in der Epidemiologie der Adipositas: Der Kinder- und Jugendsurvey. Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 57, 242-247.

Laging, R. (2010). *Sport in der Ganztagschule*. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 429-442). Schorndorf: Hofmann.

Statistisches Bundesamt. (2013). *Bildung und Kultur - Studierende an Hochschulen. Vorbericht; Wintersemester 2012/2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Wagner, I. (2012). *Bewegung, Spiel und Sport im nordrhein-westfälischen Ganztag der Sekundarstufe I*. *Sportunterricht*, 61, 302-306.

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 ehergehende 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 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).

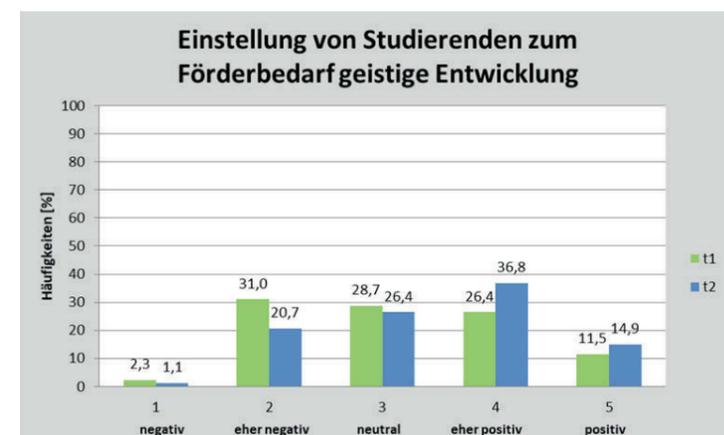


Abb. 1: Bewertung der Lerngruppenzusammensetzung im Sportunterricht hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf geistige Entwicklung (N=90).

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

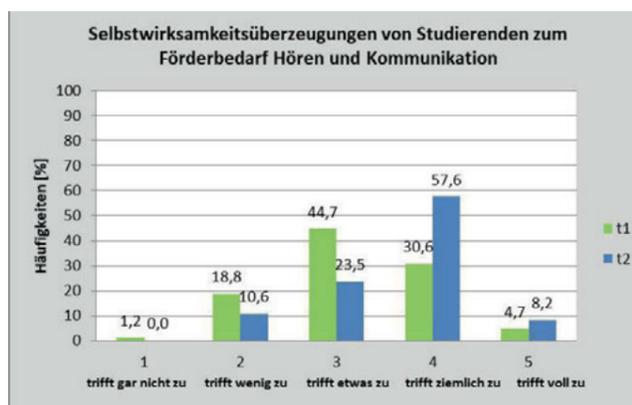


Abb. 2: Selbstwirksamkeitsüberzeugung: „Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn einzelne Schüler/innen mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation in der Klasse sind.“

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

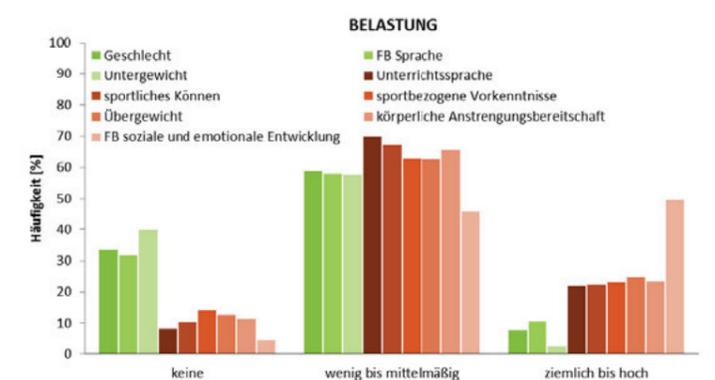
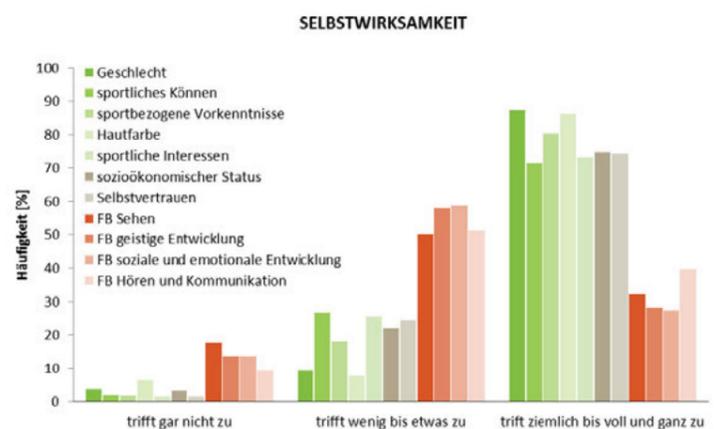
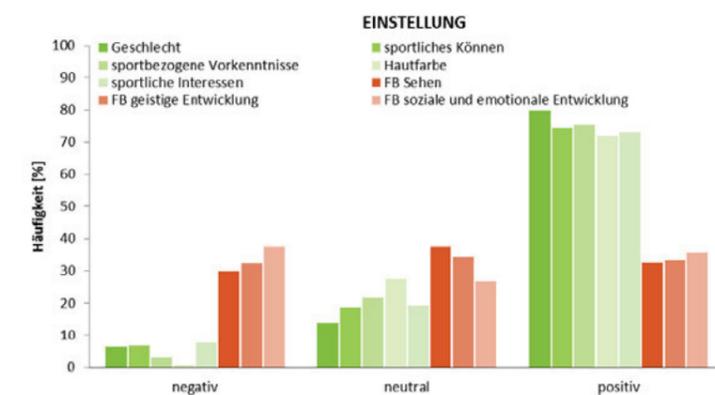
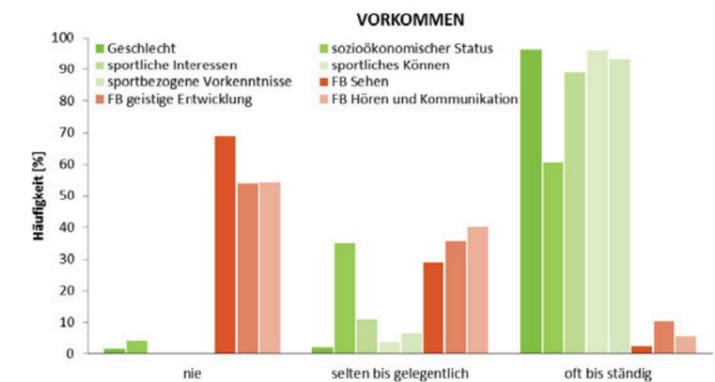


Abb 3: Häufigkeitsverteilung der Skala zum Vorkommen der Heterogenitätsdimensionen. Dargestellt sind ausgewählte Items, für die gilt, dass sie > 50% „oft bis ständig“ auftreten oder > 50% „nie“ auftreten.

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. & Feyerer, 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.

Kugelman, 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

METHODIK

Untersuchungsgruppe

Es wurden 1233 Schüler/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen befragt (49.1 % weiblich, 50.9 % männlich). Das Alter der Befragten reichte von 11 bis 30 Jahre (M = 16.30, SD = 2.58), ihre Klassenstufe von der 7. bis 13. Stufe (M = 10.0, SD = 1.78). Die meisten Schüler/innen waren auf einem Gymnasium (41.4 %), jede/r vierte auf einem Berufskolleg (27.6 %), jeder/ fünfte auf einer Gesamtschule (19.2 %) und jede/r neunte Befragte auf einer Realschule (11.1 %; Sonstige 0.7 %). Sportliche Aktivität in der Freizeit haben 79,5 % der Befragten; insgesamt 37,5 % betrieben Wettkampfsport.

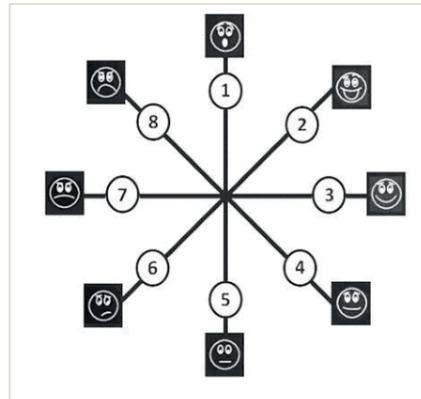


Abb. 1. EmoCard-Skala.

Erfassung der Gefühlslage im Sportunterricht

Zur Erfassung der üblichen Gefühlslage wurde ein visuelles Verfahren sowie ein verbales Verfahren eingesetzt. (1) Als visuelles Verfahren wurde die Emocard-Skala nach Desmet, Overbeeke und Tax (2001) adaptiert (s. Abb. 1), in der entsprechend des Circumplexmodells

acht Gesichtsausdrücke unterschiedliche Kombinationen von Aktiviertheit und Valenz darstellen. Die Schüler/innen wurden gebeten, ihre übliche Gefühlslage im Sportunterricht anzugeben. Als verbales Verfahren wurde die PANAVA-Kurzskala von Schallberger (2005) eingesetzt. Die PANAVA-KS ist ein bipolar aufgebautes Instrument, welches die Dimension Valenz durch zwei Items und die Dimensionen Spannungslage (negative Aktivierung) und Motivationslage (positive Aktiviertheit) durch je vier Items beschreibt (Items s. Abb. 3). Neben der üblichen Gefühlslage wurde die Häufigkeit positiver oder negativer Gefühle erfasst. Hierzu wurde über je ein Item erfasst, wie häufig sich die Schüler/innen wohl oder fröhlich fühlen bzw. unwohl oder traurig oder ärgerlich fühlen.

ERSTE ERGEBNISSE

Übliche Gefühlslage im Sportunterricht

Abbildung 2 zeigt, dass positive Gefühlslagen bei weitem vorherrschen. Über drei Viertel der Schüler/innen geben Gesichtsformen an, die im Circumplex im positiven Valenzbereich liegen (Gesichter 2, 3 und 4). Gesichtsausdrücke mit negativer Valenz (6, 7 und 8) sind relativ selten (5.9 % der Befragten). Das Bild der Valenzdimension in der Verbalskala (PANAVA-KS) ergibt ein ähnliches Bild (vgl. Abb. 3). Lediglich 9.3 % der Schüler/innen schätzen ein, dass sie üblicherweise im Sportunterricht (eher) unglücklich oder unzufrieden sind. Ähnlich häufig ist eine unangenehme Spannungslage (9.5 %). Im Bereich der Dimension Motivationslage (positive Aktivierung) zeigt sich allerdings ein anderes Bild. Hier gibt jede/r sechste Befragte (16.8 %) eine (eher) niedrige Motiva-

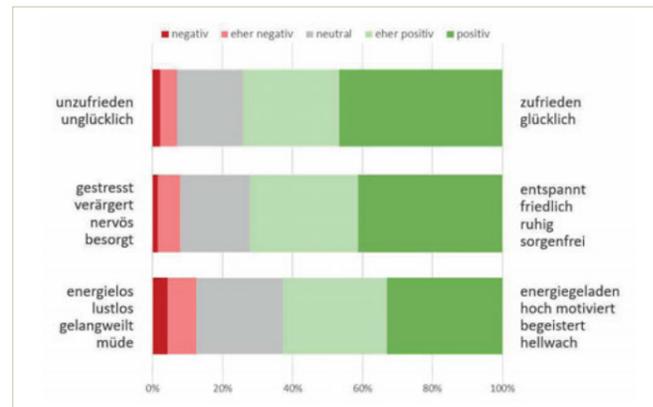
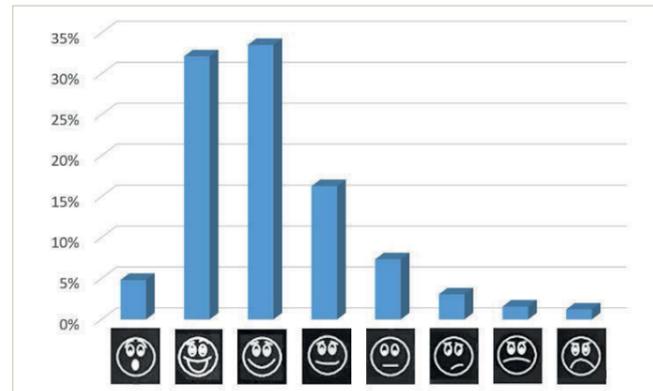


Abb. 2 (oben): Häufigkeiten einzelner üblicher Gefühlslagen im Schulsport auf Basis der visuellen Analogskala (n = 1124)

Abb. 3: Darstellung von unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der drei emotionalen Dimensionen Valenz (oben), Spannungslage (mitte) und Motivationslage (unten) (negative Werte: -3 bis -1.5, eher negativ: -1.5 bis -0.5, neutral: -0.5 bis 0.5, eher positiv: 0.5 bis 1.5, positiv: 1.5 bis 3) (n=1233)

tion (energieelos, lustlos, gelangweilt, müde) an.

Zusammenhang visueller und verbaler Gefühlsbeschreibungen

Abbildung 4 zeigt, wie das visuelle Analog (EmoCard) und die Verbalisierung (PANAVA-KS) in Verbindung stehen. Es wird deutlich, dass sich mit der Veränderung der Gesichtsausdrücke insbesondere die Dimension Motivationslage verändert: Gesichtsausdrücke mit negativer Valenz sind vor allem mit negativer Motivationslage, also mit Gefühlen von z. B. Lustlosigkeit und Langeweile verbunden. Negative Spannungslagen (z. B. Stress, Ärger, Besorgnis) spielen bei negativen Ausprägungen der EmoCard keine Rolle.

Häufigkeit positiver und negativer Gefühlslagen im Schulsport

Entsprechend der üblichen Gefühlslage im Schulsport sind auch die Häufigkeiten positiver bzw. negativer Gefühlslagen ausgerichtet. Von den Befragten fühlen sich 84.6 % meistens wohl, während sich 13.9 % meistens unwohl fühlen. Kombiniert man diese beiden Aussagen (vgl. Abb. 5) erhält man allerdings 21.8 % an Schüler/innen, die sich meistens entweder unwohl oder zumindest nicht wohl fühlen. Jede/r dreizehnte Schüler/in (7.4 %) fühlt sich meistens unwohl und zugleich meistens nicht wohl.

Zusammenhang von Gefühlslagen und Alter, Geschlecht sowie Sportaktivität

Von den Variablen Alter, Geschlecht und Sportaktivität außerhalb der Schule zeigen sich insbesondere in den Variablen Geschlecht und Sportaktivität stabile, jedoch eher geringe bis moderate Effekte auf die Ausprägungen der visuellen bzw. verbalen Gefühlslagen: Mädchen geben an sich weniger bzw. seltener gut zu fühlen und häufiger als Jungen schlecht zu fühlen. Ebenso fühlen sich Sportaktive (80% bezeichnen sich als solche) grundsätzlich besser als Nichtaktive. Allerdings ist hierbei unbedeutend, ob die Aktivität in einem Sportverein (50% der Befragten) oder nur außerhalb des Sportvereins (30%) stattfindet.

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Bedeutung der Ergebnisse

Die vorliegenden Daten sind lediglich erste, ausgewählte Ergebnisse einer Reihe von Analysen, die mit den Daten zur Schüler/innenbefragung durchgeführt werden sollen. Es ergeben sich erste, interessante Einblicke in das Gefühlserleben während des Schulsports und dessen Zusammenhänge mit anderen Variablen.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass die meisten Schüler/innen Schulsport als etwas (sehr) Angenehmes erleben. Allerdings fühlt sich auch jede/r vierte bis fünfte Schüler/in überwiegend oder immer eher schlecht. Diese Verteilung zeigt, dass Schulsport sich weniger nur an der Mehrheit der positiv eingestellten Schüler/innen orientieren sollte, sondern gerade die Schüler/innen mit negativen Gefühlslagen stärker in den Mittelpunkt von Veränderungen geraten sollten, denn vermutlich liegt hier das stärkere Verbesserungspotenzial des Schulsports.

Von den bislang untersuchten Variablen zeigen sich die stärksten Zusammenhänge mit dem Geschlecht und der Sportaktivität. Mädchen fühlen sich prinzipiell etwas schlechter als Jungen, was entweder an einer geschlechtsspezifischen Einschätzungstendenz (differenziertere, kritischere Selbstreflexion) oder an tatsächlichen, mädchenun günstigen Bedingungen liegen kann. Dieses Ergebnis ist unabhängig von der Tatsache, ob Mädchen sportaktiv sind oder nicht. In Hinsicht auf Sportaktivität zeigt sich erwartungsgemäß, dass sportaffine Schüler/innen sich wohler fühlen als Sportinaktive; dies unabhängig davon, wo der Sport ausgeübt wird (Sportverein oder Freizeit). Allerdings müssten hier Kausalitäten hinterfragt werden: Führt Sportak-

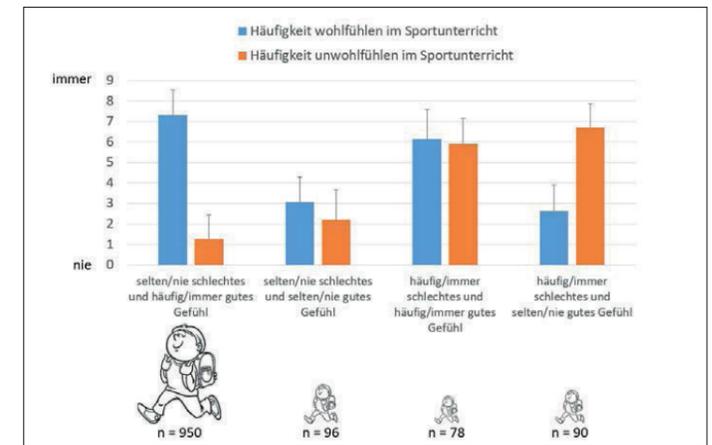
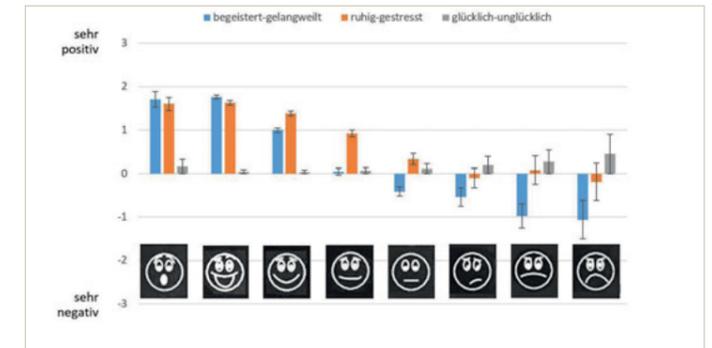


Abb. 4: Muster der verbalen Gefühlsbeschreibungen (PANAVA-Kurzskala, oben) für die einzelnen Gesichter der EmoCard (dargestellt sind die Standardfehler der Mittelwerte der PANAVA-KS; n = 1118).

Abb. 5 (unten): Kombinierte Häufigkeit positiver (wohl fühlen) und negativer (unwohl fühlen) Gefühlslagen im Schulsport.

ktivität dazu, dass sich Schüler/innen wohler fühlen oder führt positives Erleben von Schulsport zu mehr Aktivität in Verein und Freizeit?

Interessant ist, dass für die Gefühlslage der Schüler/innen insbesondere die Motivationslage (Begeisterung, Interesse) verantwortlich zu sein scheint. Valenzlagen (Glücklichkeit, Zufriedenheit) oder Aktivierungsprozesse hängen weniger mit Gefühlslagen zusammen. Hier zeigt sich, dass insbesondere die Motivierung und das Wecken von Interesse auch für die Stimmungslage ein zentrales Moment im Sportunterricht ist. Weitere Analysen der vorliegenden Daten sollten insbesondere weitere Faktoren der Diversität (v.a. kultureller Hintergrund) in den Mittelpunkt der deskriptiven Betrachtung stellen. Außerdem gilt es, Motivationsprozesse (z. B. die Selbstbestimmtheit der Schüler/innen) noch mehr mit Stimmungslagen in Verbindung zu bringen. Für die Praxis könnten solche Zusammenhänge interessante Betrachtungsgrundlagen erbringen, auch wenn die kausalen Prozesse dahinter aufgrund des Querschnittsdesigns der vorliegenden Studie uneindeutig sind.

„Kommt mein Unterricht an?“ Wie schätzen Sportlehrkräfte ihre Motivierungsunterstützung ein und welche Motivationslage haben Schüler/innen im Sportunterricht?¹

Kinder und Jugendliche werden immer inaktiver (Graf et al., 2006)! Daher ist es insbesondere für Settings, in welchen Kinder mit körperlicher Aktivität in Berührung kommen von besonderem Interesse, auf die Bedürfnisse einzugehen und langfristig die Motivation für körperliche Aktivität zu steigern. Ein Setting stellt der Sportunterricht dar, wobei in Bezug auf die Motivation von Schüler/innen die Sportlehrkraft eine zentrale Rolle einnimmt. Sportlehrkräfte sollten Schüler/innen motivieren, in dem sie auf eine bedürfnisgerechte, den psychologischen Grundbedürfnissen von Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit entsprechenden (Ryan & Deci, 2002), Gestaltung des Unterrichts achten (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008). Aber kommt der Unterricht in Bezug auf die Förderung dieser Faktoren so an, wie die Sportlehrkraft dies erwartet? Um die Frage zu beantworten, wird in der vorliegenden Studie die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft in Zusammenhang mit der tatsächlichen Motivationslage der Schüler/innen im Sportunterricht gebracht. Dabei soll zudem zwischen aktiveren und inaktiveren Schüler/innen unterschieden werden.

Bisherige Studien haben Autonomieunterstützung der Sportlehrkraft überwiegend aus Sicht der Schüler/innen untersucht (Vgl. Taylor & Ntoumanis, 2007; Lim & Wang, 2009). Demgegenüber ist es wichtig die Sicht der Sportlehrkraft bzgl. der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung in Zusammenhang zur Motivationslage der Schüler/innen zu betrachten, da die Sportlehrkraft Ausgangspunkt des Handelns ist und hier das Potential besteht, am Unterrichtsstil etwas zu ändern, wenn Selbsteinschätzung und Realität nicht im Zusammenhang stehen. Vor allem sollte zu erwarten sein, dass die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung mit der selbstbestimmten Motivationslage der inaktiveren Schüler/innen im Zusammenhang steht, da es vor allem diese Zielgruppe gilt zu unterstützen. Die eher aktiveren Schüler/innen sollten bereits im Ausgangsniveau selbstbestimmt reguliert sein, sodass ein Deckeneffekt und somit kein Zusammenhang zwischen den Angaben der Sportlehrkraft und die der Schüler/innen auftreten sollte.

Außerdem soll überprüft werden, ob der Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung (Sicht der Lehrkraft) und Motivationslage der Schüler/innen abhängig vom Geschlecht oder vom Alter der Schüler/innen ist.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Untersuchungsgruppe

Es wurden insgesamt 471 Sportlehrer/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen in die Auswertung einbezogen (54.2 % männlich, 44.5 % weiblich, 1.3 % fehlende Angabe). Die Altersspanne der Sportlehrkräfte reichte von 25 bis 64 Jahren (M = 39.10, SD = 11.35). Primär unterrichteten die Sportlehrkräfte in der Unterstufe (52.1 %), gefolgt von der Mittelstufe und der Oberstufe. Insgesamt stellten das Gymnasium (43.2 %) und die Gesamtschule (24.2 %) die Schulformen dar, an welchen die Sportlehrkräfte vorwiegend tätig waren.

Auf Schülerseite wurden 1431 Schüler/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen befragt (49.8 % weiblich, 47.6 % männlich, 2.6 % fehlende Angabe). Die Altersspanne reichte von 11 bis 37 Jahre (M = 16.48, SD = 2.89), die Spanne der Klassenstufen von der 7. bis zur 13. Stufe (M = 9.97, SD = 1.80). Insgesamt 40.5 % der Schülerinnen und Schüler waren auf einem Gymnasium, 29.3 % auf einem Berufskolleg und 19.8 % auf einer Gesamtschule (9.4 % Realschule).

Messinstrumente

Die Erfassung der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft wurde mit einer Übersetzung der auf den Sportunterricht übertragbaren 6-Item-Kurzform (Standage & Ntoumanis, 2006) der Perceived Learning Climate Scale (PLC, Williams & Deci, 1996) erhoben (Antwortskala von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme sehr zu). Dabei wurde über alle Items hinweg ein Faktor berechnet (Cronbachs $\alpha = .958$). Die Motivationslagen der Schüler/innen wurden durch eine Kurzversion des BRSQ (Lonsdale et al. 2011) erfasst. Aus der 12-Item Kurzfassung (Antwortskala von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) wurde ein Faktor Autonome Motivation (6 Items, Cronbachs $\alpha = .920$) und ein Faktor Kontrollierte Motivation (6 Items, Cronbachs $\alpha = .654$) berechnet. Angaben zur sportbezogenen Aktivität wurden mit dem BSA-Fragebogen (Messung der Bewegungs- und Sportaktivität; Fuchs et al., 2015) erhoben. Hierbei wurden die Variablen Sport im Verein, Sport in der Freizeit und keine sportliche Aktivität herangezogen.

¹Dieser Beitrag basiert zu großen Teilen aus einer Einreichung zum Kongress „Professionalisierung in der Sportlehrer(innen)bildung“ in Marburg, 07.-09.12.2017.



LITERATUR

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159 - 172.

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83–90.

Spray, C. M., Stuart, J.H., Biddle, J.H. & Kenneth, R.F. (1999) Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education, *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

Russell, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality & Social Psychology*. (39), 1161–1178.

Schallberger, U. (2005). Kurzskaalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS): Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede. Zürich: Psychologisches Institut. Baltmannsweiler: Schneider.



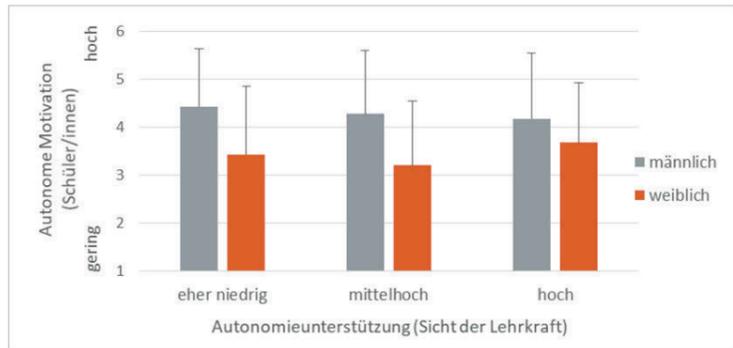
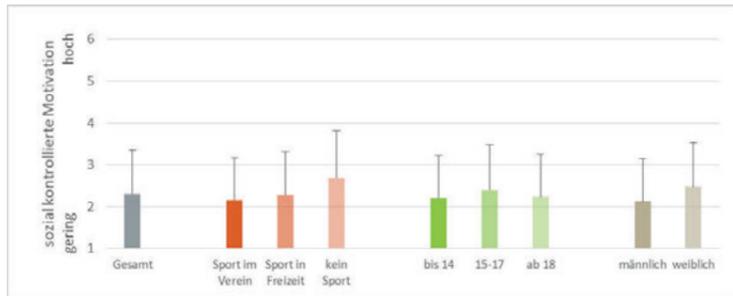
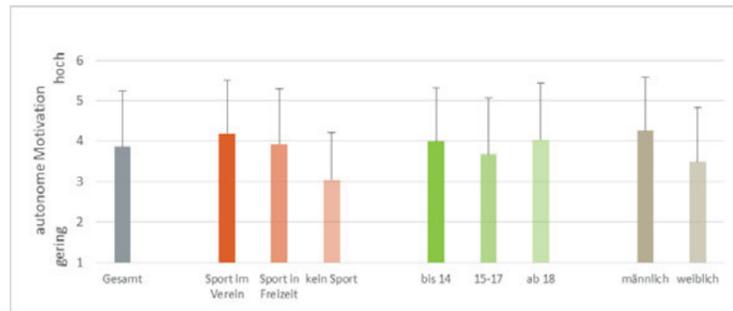


Abb. 1 (oben): Autonome Motivation der Schüler/innen.
 Abb. 2 (mitte): Sozial kontrollierte Motivation der Schüler/innen.
 Abb. 3 (unten): Autonomieunterstützung aus Sicht der Sportlehrkraft in Verbindung mit autonomer Motivation der Schüler/innen. Hierbei wurden 41 Sportlehrkräfte mit den entsprechenden Schüler/innen in Verbindung gebracht.

Analysen

Die Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft sowie die Motivationslage der Schüler/innen wurden deskriptiv ausgewertet. Unterschiede in der Motivationslage zwischen Schülern und Schülerinnen sowie zwischen Schüler/innen mit unterschiedlichem Sportbezug sowie unterschiedlichem Alter wurden mit T-Tests für abhängige Stichproben bzw. ANOVAs geprüft. Schließlich wurde mit MANOVAs geprüft, ob zwischen Schüler/innen Motivationsunterschiede bestehen, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich selbst als geringe, mittelhohe oder hohe Autonomieunterstützer einschätzen. Bei den zuletzt genannten Analysen wurde außerdem geprüft, ob Sportbezug, Geschlecht sowie unterschiedliches Alter einen zusätzlichen Einfluss haben (Interaktionseffekte).

Ergebnisse

Im Mittel gaben die Sportlehrkräfte eine selbsteingeschätzte Autonomieförderung von 5.25 (SD = 1.36; Spanne 1 - 7) an. Aufgrund der Angaben lassen sich drei Gruppen von Lehrkräften unterscheiden, nämlich solche, die ihre Autonomieförderung verhältnismäßig niedrig einschätzen (< 4.5; 15.3 %; M = 2.44), solche, die eine mittelhohe Autonomieförderung angeben (4.5 - 5.4; 23.9 %; M = 5.10) und solche, die sich als starke Autonomieförderer sehen (> 5.4; 60.8 %; M = 6.02). In der erstgenannten Gruppe sind überzufällig mehr Sportlehrer als Sportlehrerinnen vertreten.

Insgesamt liegt bei den Schüler/innen eine mittelhohe autonome Motivationslage vor (M = 3.87; SD = 1.38). Diese Ausprägung unterscheidet sich jedoch in Abhängigkeit von anderen Merkmalen (s. Abb. 1): Schüler/innen, die im Verein aktiv sind, zeigen leicht höhere Ausprägungen als solche, die in der Freizeit sportaktiv sind; beide genannten Gruppen sind deutlich autonom motivierter als Schüler/innen, die keinen Sport treiben. In Hinsicht auf das Alter unterscheidet sich die Gruppe der 15-17-Jährigen signifikant von der jüngeren Gruppe (bis 14 Jahre) und der älteren Gruppe (ab 18 Jahre). Im Geschlechtervergleich konnte herausgefunden werden, dass die Mädchen die eigene autonome Motivation signifikant niedriger einschätzen als die Jungen.

Bei der sozial kontrollierten Motivation zeigen diejenigen Schüler/innen, welche keinen Sport treiben, signifikant höhere Werte der sozial kontrollierten Motivation als diejenigen Schüler/innen, welche Sport im Verein oder in der Freizeit betreiben. Im Altersvergleich zeigte sich, dass sich die mittlere Altersgruppe (15-17-Jährige) signifikant von der jüngeren Altersgruppe (bis 14 Jahre) unterscheidet. Insgesamt besteht ein signifikanter Unterschied der Geschlechter (s. Abb. 2).

Es gab keine Unterschiede der Motivationslagen zwischen Schülern/innen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche ihre Autonomieunterstützung eher hoch, mittelhoch oder eher niedrig eingeschätzt haben. Allerdings zeigten sich Interaktionseffekte zwischen der Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft und dem Geschlecht: Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche sich selbst als autonomieunterstützend einschätzten, sind signifikant autonomer motiviert, als Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die sich hinsichtlich ihrer Autonomieunterstützung nur mittelhoch oder eher niedrig einschätzten. Bei Jungen zeigte sich dieser Effekt nicht (s. Abb. 3).

In Bezug auf die sozial kontrollierte Motivation der Schüler/innen konnten ebenfalls keine Unterschiede der Motivationslagen zwischen Schüler/innen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche ihre Autonomieunterstützung eher hoch, mittelhoch oder eher niedrig eingeschätzt haben, gefunden werden. Allerdings zeigten sich ebenfalls Interaktionseffekte zwischen der Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft und dem Geschlecht: Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche sich selbst als mittelhoch oder eher niedrig autonomieunterstützend eingeschätzt haben, sind signifikant kontrollierter motiviert, als Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die sich hinsichtlich ihrer Autonomieunterstützung hoch eingeschätzt haben. Bei Jungen zeigte sich ein entgegengesetzter Effekt: Jungen, die von hoch autonomie-

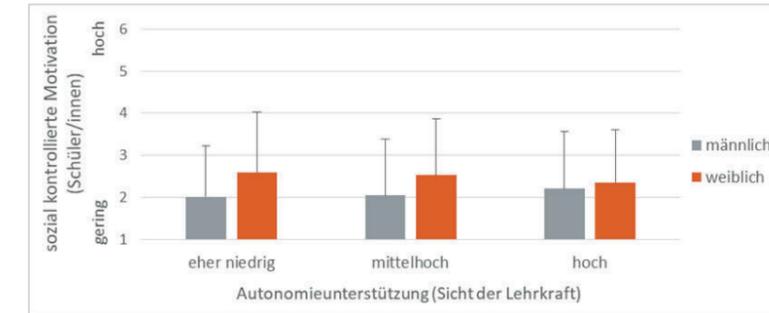


Abb. 4: Autonomieunterstützung aus Sicht der Sportlehrkraft in Verbindung mit sozial kontrollierter Motivation der Schüler/innen. Hierbei wurden 41 Sportlehrkräfte mit den entsprechenden Schüler/innen in Verbindung gebracht.

unterstützenden Lehrkräften unterrichtet werden, zeigten im Vergleich zu den anderen Jungen leicht erhöhte Werte an sozial kontrollierter Motivation (s. Abb. 4).

DISKUSSION UND AUSBLICK

Ziel der Studie war es, die Autonomieunterstützung aus Lehrkräftesicht, die Motivationslagen der Schüler/innen, sowie die Verbindung dieser Ergebnisse, nämlich zwischen der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung der Sportlehrkraft und den Motivationslagen bei Schüler/innen, zu untersuchen. Die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung der Sportlehrkräfte lag insgesamt in einem positiven Bereich, während bei den Schüler/innen insgesamt festgestellt werden konnte, dass die Aktiven (ob im Verein oder in der Freizeit) insgesamt mehr autonom motiviert sind im Vergleich zu den Inaktiveren (kein Sport). Im Geschlechtsvergleich konnte zudem festgestellt werden, dass Mädchen sich weniger autonom motiviert einschätzen als Jungen. Innerhalb der Gruppe der Mädchen lassen sich diejenigen mehr autonom motivieren, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich selber autonomieunterstützend einschätzen. Bei den Jungen zeigte sich ein gegensätzliches Ergebnis: Diejenigen Jungen, die von Lehrkräften mit hoher selbsteingeschätzter Autonomieunterstützung unterrichtet werden, sehen sich selber eher sozial kontrolliert motiviert.

Wenn auch über alle Sportlehrkräfte betrachtet die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung eher hoch ist, zeigte sich trotzdem eine hohe Varianz der Angaben: Zwar lagen insgesamt Zweidrittel der Sportlehrkräfte im positiveren Bereich, allerdings schätzte jede siebte

bis achte Sportlehrkraft die eigene Autonomieunterstützung als niedrig ein. Dies könnte möglicherweise aufgrund mangelnder Motivation (Unlust) oder aber auch mangelnder Kompetenzen im Bereich der Autonomieunterstützung liegen. Eine mangelnde Motivation von Sportlehrkräften, die eigenen Schüler/innen zu motivieren, kann beispielsweise am aktuellen Stresserleben der Lehrkräfte liegen: Gestresste Sportlehrkräfte haben diesem Gedanken nach keine Energie, motivierend auf die Schüler/innen einzuwirken. Daher wäre es in diesem Fall notwendig, und in Hinblick auf zukünftige Forschung interessant, das aktuelle Stresserleben mit der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung im Zusammenhang zu untersuchen. Sollte dabei herausgefunden werden, dass eher gestresste Sportlehrkräfte weniger motivierend unterstützen, wofür Stressreduktionsstrategien speziell für den Beruf der Sportlehrkraft sehr gewinnbringend wären.

Anders sieht es im Bereich der fehlenden motivational unterstützenden Kompetenzen aus. Hier möchten Sportlehrkräfte möglicherweise zwar den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen und sie motivierend unterstützen, können dies aber ggf. gar nicht, da ihnen die Kompetenzen dazu fehlen. Um Sportlehrkräfte in ihrem Kompetenzerwerb zur Autonomieunterstützung zu unterstützen, sollte von Beginn der Sportlehrer/innenbildung die Thematik der Autonomieunterstützung im Sportunterricht im Lehrplan verankert sein. Hierfür müssen Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden, die sich speziell auf die geforderten Kompetenzen beziehen. Zudem sollte früh auf mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Autonomieunterstützung eingegangen werden, da es auffällig war, dass im Bereich der niedrig eingeschätzten Autonomieunterstützung überwiegend männliche Sportlehrkräfte vertreten sind. Möglich ist es, dass männliche Sportlehrkräfte andere Ziel- und Wertvorstellungen von Sportunterricht haben, z. B. vorwiegend Wettkampf- oder Leistungsorientierung, welche nicht immer direkt mit Autonomieunterstützung zusammen passen. Hin-



sichtlich der Motivationslagen auf Schüler/innenseite zeigte sich, dass sowohl bei sportlicher Aktivität im Verein, als auch außerhalb des Vereins (z. B. selbstorganisiert) die autonome Motivation höher war, als bei Inaktiven und es demnach nur eine geringe Rolle zu spielen scheint, in welchem Setting die sportliche Aktivität ausgeübt wird um im Sportunterricht autonomer motiviert zu sein. Die Ergebnisse in Bezug auf die inaktiveren Schüler/innen begründen sich möglicherweise durch die oftmals hohen leistungsorientierten Ansprüche im Sportunterricht, welche durch eher inaktivere Schüler/innen möglicherweise nicht in dem Maße erfüllbar sind, wie dies gefordert wird. Dadurch können dementsprechend auch die psychologischen Grundbedürfnisse (vor allem das Bedürfnis nach Kompetenz) nicht vollends befriedigt werden, welche aber wichtig für eine autonome Motivationslage sind. Hier sollten Sportlehrkräfte ein größeres Augenmerk auf die individuellen Leistungen und Leistungsanstiege legen, als auf normative Bezugsgrößen. Ebenfalls sollten Sportlehrkräfte beispielsweise individuelle Anforderungen stellen, damit alle Schüler/innen sich dem eigenen Leistungsniveau entsprechend entwickeln können. Empfehlungen und Tipps dieser Art könnten in Form von Handlungsempfehlungen praktizierenden Sportlehrkräften zugänglich gemacht werden. Hierbei sollte zudem das Alter der Schüler/innen mitbedacht werden, da vor allem die Altersklasse der 15-17-Jährigen in Bezug auf die geringere autonome Motivation im Sportunterricht auffällt.

Nach Betrachtung der Angaben der Sportlehrkräfte in Verbindung mit den Motivationslagen der Schüler/innen konnten interessante Tendenzen ermittelt werden: Diejenigen Mädchen deren Lehrkräfte sich selber autonomieunterstützend einschätzen profitierten signifikant deutlicher von der Autonomieunterstützung in Bezug auf die eigene autonome Motivationslage. Jungen hingegen scheinen von der eingeschätzten hohen Autonomieunterstützung der Lehrkraft selber eher sozial kontrolliert motiviert zu werden. Begründen lässt sich dies möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass Jungen sich generell gerne in ihrem Leistungsniveau mit anderen Kindern messen möchten und daher beispielsweise ein zu individuelles Eingehen auf Wünsche (wie bei Autonomieunterstützung) sich eher negativ auf die autonome Motivationslage auswirkt. Mädchen, die autonomiefördernd unterrichtet werden, scheinen dieses positiv für die eigene autonome Motivation aufzunehmen, da sie ggf. mehr Spielräume ohne Leistungsdruck als positiv empfinden.

Diese Überlegungen sollten in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden und Aufgabenstellungen oder Anleitungen von Aufgaben auch geschlechtsspezifisch angepasst werden.

Auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen für die Sportpraxis konkrete Handlungsempfehlungen und praktische Fallarbeiten anhand von Videosequenzen entwickelt werden, in welchen die Bedürfnisse und motivationalen Regulationsformen aus der Praxis thematisiert sind. Zudem sollten Analyseverfahren an die Möglichkeiten der Sportpraxis angepasst werden, damit Sportlehrkräfte bedürfnisgerecht und individuell Schüler/innen im Sportunterricht motivational unterstützen können. Zu prüfen ist auch, inwieweit virtuelle Realitäten in die Ausbildung von Sportlehrkräften eingebettet werden können, damit bereits Studierende so früh wie möglich praxis- und realitätsnah Kompetenzen im Bereich der Autonomieunterstützung erwerben können.



LITERATUR

Graf, C., Dordel, S., Koch, B. & Predel, H. G. (2006). Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 57 (9), S. 220-225.

Lim, C. & Wang, J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Journal of Psychology of Sport and Exercise* 10 (2009), S. 52-60.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.

Taylor, I. M.; Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology* 99 (4), S. 747-760.

Tessier, D., Sarrazin, P. and Ntoumanis, N. (2008) The effect of an experimental program to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education* 23: 239-53.

Die Sportlehrkraft im Mittelpunkt – Koordination der Bewegungsförderung im System Schule



HINTERGRUND

Die körperliche Aktivität ist für Kinder und Jugendliche wichtig. Der WHO zufolge liegt die Bewegungsempfehlung für Kinder und Jugendliche am Tag bei 60 Minuten körperlicher Aktivität.

Die Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, wird immer länger. Durch den Ausbau von Ganztagschulen und der Umstrukturierungen der Schulzeiten von 13 auf 12 Jahre werden vermehrt auch die Nachmittagsstunden in der Schule verbracht. Damit bildet die Schule derzeit das zentrale Setting, in dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen.

Die zentrale Bedeutung dieses Settings macht deutlich, dass die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in diesem System nicht vernachlässigt werden darf. Neben den meist knapp zwei Stunden Schulsport als Unterrichtsfach können weitere Bewegungsangebote das Erreichen eines gesundheitsförderlichen Bewegungsverhaltens begünstigen.

Die Kinder und Jugendlichen sollen zudem Freude an der Bewegung erfahren und diese nicht mit dem häufig im Unterrichtsfach verbundenen Leistungsdruck in Verbindung bringen.

Die Sportlehrkraft hat mit ihrer Ausbildung das notwendige spezialisierte Wissen, um fachlich Bewegungsförderung einzuschätzen, anzuleiten oder grundsätzlich zu fördern. Ergänzend zu der Person der Sportlehrkraft können im Setting Schule jedoch auch weitere Partner und Institutionen in Bezug auf Bewegungsförderung mit eingebunden werden. Im Sinne eines Change Agents könnte die Sportlehrkraft die Kontakte nach innen und nach außen initiieren und die Bewegungsförderung im System Schule koordinieren.

Ob diese Rolle der Sportlehrkraft zugeordnet werden kann und soll, soll in einer Studie untersucht werden.

Welche Bedingungen für Bewegungsförderung in Schulen derzeit in NRW vorliegen, ist noch unklar. Zudem soll in Bezug auf die Person der Sportlehrkraft untersucht werden, 1. inwiefern bei den Sportlehrkräften die Bereitschaft dazu besteht, eine koordinierende Funktion für Bewegungsförderung in dem System Schule einzunehmen und 2. welche Kompetenzen sie dafür als notwendig erachtet. 3. Ob die derzeitige Sportlehrkräfteausbildung auf diese Funktion bereits ausreichend vorbereitet, oder an welchen Stellen die Sportlehrkräfte sich weitere spezifische Inhalte wünschen, soll als dritter Aspekt betrachtet werden.

Koordination von Bewegungsförderung als Aufgabe von Sportlehrkräften untersuchen

METHODIK

Die Erhebung der Studie wurde mit kombinierten quantitativen und qualitativen Methoden durchgeführt und an die jeweils untergliederten Teilfragestellungen und -zielgruppen angepasst. Neben einer als Grundlage dienenden Analyse bestehender Studien und wissenschaftlicher Texte wurde eine Dokumentenanalyse ausbildungsbezogener Schriften angesetzt. Empirisch wurden eine NRW-weite Fragebogenstudie mit Sportlehrkräften, sowie eine leitfragengestützte Interviewstudie mit Schulleitungen in NRW durchgeführt.

1. Literaturanalyse

Zunächst wurde eine Literaturanalyse durchgeführt, um die derzeitige Situation von Bewegungsförderung und die Rolle der

Sportlehrkraft in Bezug auf Koordination von Bewegungsförderung in den Schulen in Deutschland zu betrachten. Zusätzlich wurde das für eine koordinierende Funktion notwendige Kompetenzprofil der Sportlehrkräfte aus der Literatur abgeleitet. Das Ergebnis der Literaturanalyse diente als inhaltliche Grundlage für die folgenden Erhebungen.

2. Dokumentenanalyse

In einer Dokumentenanalyse werden universitäre sowie außeruniversitäre Aus- und Weiterbildungskonzepte anhand einer Begriffsanalyse daraufhin überprüft, inwiefern Wissens- und Kompetenzbereiche gefördert werden, welche die Sportlehrkraft in ihrer Funktion als „Koordination von Bewegungsförderung im System Schule“ vorbereiten.

3. Fragebogenstudie

NRW-weit wurde eine schriftliche Befragung von Sportlehrkräften und angehenden Sportlehrkräften (Referendare/innen) durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden zu ihrer Einstellung und ihren Handlungskompetenzen in Bezug auf Bewegungsförderung im System Schule und ihrer Funktion diesbezüglich befragt. Das Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage der Literaturanalyse entwickelt und enthielt zudem Auszüge des smk72 von Frey und Balzer (2012) zur Abfrage der Kooperations- und Kommunikationskompetenz. Zur Vereinfachung des Gesamtprojektverfahrens wurden die Inhalte des Teilprojekts „Motivation und Bewegungsförderung“ und „SportlehrerInnenstress“ in dem eingesetzten Fragebogen nacheinander abgefragt.

4. Interviewstudie

In Anlehnung an den konzeptionierten Fragebogen wird ergänzend eine leitfragengestützte Interviewstudie mit Schulleitungen aus NRW durchgeführt. Die Studie wird derzeit noch umgesetzt. Ziel ist die exemplarische Abbildung der Perspektive der Schulleitungen zur Funktion der Sportlehrkraft im schulischen System.

UNTERSUCHUNGSGRUPPE

Zwischenergebnis zur Fragebogenstudie

386 Sportlehrkräfte gaben eine Rückmeldung (Stand Juli 2017: N=386 Lehrkräfte und Referendare/innen; männl.: n=219, weibl.: n=163, k.A.: n=4). Das Alter der Befragten reichte von 25 bis 65 Jahre (Alter: M=39,87 Jahre, SD=11,27).

Beinahe alle Befragten hatten die deutsche Staatsangehörigkeit (97,9%). Bei nur fünf Personen war dies nicht der Fall, drei weitere machten hierzu keine Angaben. Die meisten Lehrkräfte unterrichteten auf einem Gymnasium (43,6%), jede/r

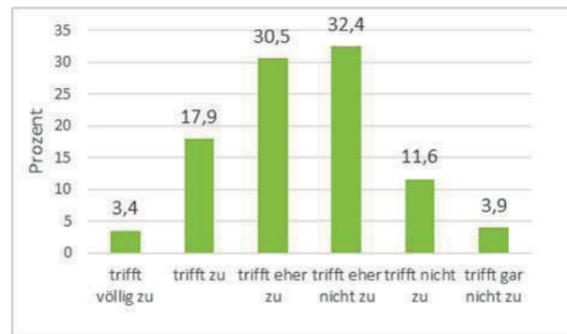


Abb. 1: „Im Kollegium tauschen wir uns über das Thema Bewegungsförderung aus.“ (n=380)

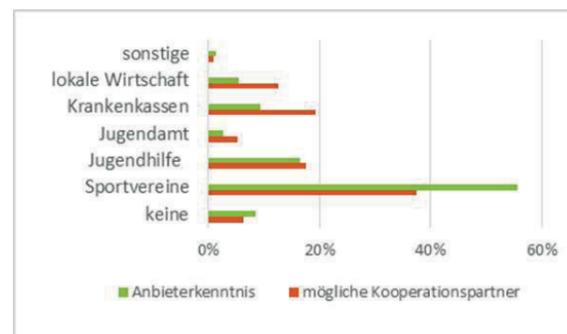


Abb. 2: Anbieterkenntnis und Einschätzung über eine mögliche Kooperation (n=380)

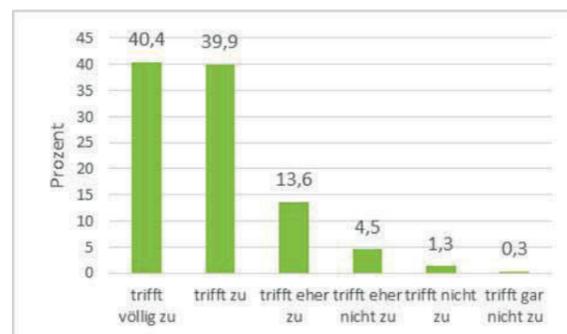


Abb. 3: Ich würde mich in meiner Schule für die Förderung von Bewegung außerhalb des Schulsports einsetzen. (n=381)



vierte auf einer Gesamtschule (25,6%), jede/r achte auf einer Realschule (12,8%). Des Weiteren antworteten Sportlehrkräfte aus Berufs- (8,4%), Haupt- (5,2%), Sekundarschulen (3,9%) und sonstigen Schulformen (0,5%).

ERSTE ERGEBNISSE

Die folgenden Zwischenergebnisse beziehen sich auf den empirischen Teil der Fragebogenstudie mit den praktizierenden und angehenden Sportlehrkräften aus NRW (3. Fragebogenstudie). Die angeführten Ergebnisse stellen selektierte, deskriptive Zwischenergebnisse dar (Stand Juni 2017).

Häufigkeit von Bewegungsförderung im Schulkontext außerhalb des Sportunterrichts

Die Bewegungsförderung außerhalb des Sportunterrichts wurde bereits bei 75,6% der Befragten gefördert (N=377). 15,3% verneinten dies und 6,7% gaben keine Angabe darüber oder wussten dies nicht. Als Bewegungsräume ihrer Schulen beschrieben die Sportlehrkräfte z. B. Turnhallen, Sportplätze, Schwimmbäder und Spielplätze. Diese Bewegungsräume können die Schüler/innen jedoch meist nicht frei zugänglich nutzen (N=374; 53,5%). In 36,9% sind diese als frei zugänglich beschrieben, 9,6% gaben keine Angabe bzw. hatten darüber keine Kenntnis. In Schulgremien wird derzeit die Bewegungsförderung als Aufgabenfeld nur teilweise thematisiert. Ebenfalls wurde der Austausch im Kollegium über das Thema Bewegungsförderung auf einer 6-stufigen Skala von den meisten Befragten als ein Thema eingestuft, das nicht immer präsent ist (N=379) (Abb. 1).

Mögliche Partner der Bewegungsförderung für Schule im Quartier

Nach bestehenden Kooperationen und Partnerschaften mit Anbietern der Bewegungsförderung befragt, gaben 52,9% an, dass bereits Kooperationen bestünden (N=380). 24,2% wussten dies

nicht oder konnten keine Angaben dazu machen, 22,9% verneinten diese Aussage. Zu gemeinsamen Aktivitäten führe dies in 35,6% der Fälle (N=376, keine Angabe/Unkenntnis 35,3%, verneint 30,1%). Während als Partner der Bewegungsförderung den Befragten z. B. Sportvereine, Einrichtungen der Jugendhilfe, Krankenkassen und die lokale Wirtschaft bekannt sind, unterscheiden sich die Einschätzung über die Kooperationsmöglichkeiten mit diesen (Abb. 2). Die Kenntnis über Anbieter weicht von den Vorstellungen über eine mögliche Kooperation ab. So wird die Möglichkeit einer Kooperation bspw. mit Krankenkassen und der lokalen Wirtschaft als höher eingeschätzt, als es zunächst die Kenntnis der Partner vor Ort widerspiegelt. Über die regionalen Sportvereine besteht häufig Kenntnis, dennoch werden sie dadurch nicht immer als mögliche Kooperationspartner eingeschätzt.

Häufigkeit der Bereitschaft, als Koordination der Bewegungsförderung zu agieren

Die Sportlehrkräfte und Referendare gaben bei der Befragung mit deutlicher Mehrheit an, dass sie durchaus bereit wären, sich für die Förderung von Bewegung auch außerhalb des Schulsports einzusetzen (Abb. 3). Betrachtet man die gegebenen Antworten, so verneinten dies nur 6,1%, während 93,9% dazu grundsätzlich bereit sind. Um diese Funktion im System Schule als Koordination von Bewegungsförderung zu übernehmen, sind soziale und kommunikative Kompetenzen notwendig. Neben der Frage nach bestehenden Kompetenzen wurden die Sportlehrkräfte gefragt, welche Kompetenzen aus diesen Bereichen sie gerne besser können würden. Insgesamt zeigte sich dabei, dass insbesondere rhetorische Kompetenzen und Kompetenzen der Gruppenmoderation immer wieder in den Vordergrund gestellt wurden. Die Aussagen beziehen sich auf außerunterrichtliche Situationen (Abb. 4).

Stress und Stress-Bewältigungsstrategien bei Sportlehramtsstudierenden der Deutschen Sporthochschule Köln

Abb. 4: Prozentuale Ergebnisse zur Aussage: „Diese Kompetenzen würde ich gerne besser können.“



DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Bedeutung der Ergebnisse

Die selektierten, deskriptiven Zwischenergebnisse zeigen, dass Bewegungsförderung in der Schule außerhalb des Sportunterrichts noch nicht systematisch gefördert wird. Nach derzeitigem Stand sind die Rahmenstrukturen in der Schule hinsichtlich der Förderung von Bewegung noch ausbaufähig. Zwar wird an einigen Schulen bereits Bewegungsförderung betrieben, doch scheinen die Räumlichkeiten hierzu den Schülern zum einen nicht zugänglich zu sein, zum anderen mangelt es an einem Austausch über das Themenfeld Bewegung in schulischen Gremien und dem Kollegium.

Aus den bestehenden Kooperationen im Bereich der Bewegungsförderung mit externen Partnern resultieren nur teilweise gemeinsame bewegungsförderliche Aktivitäten. Die Sportlehrkräfte kennen regionale Sportvereine, jedoch weniger Partner aus der lokalen Wirtschaft oder Krankenkassenvertretungen, mit denen sie dennoch eine Kooperation in Bezug auf Bewegungsförderung für denkbar halten.

Mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen sind die Sportlehrkräfte bereit und scheinen motiviert, sich für die Bewegungsförderung im Schulalltag einzusetzen. Um die Aufgabe der Koordination von Bewegung im System Schule erfüllen zu können, benötigen sie soziale und kommunikative Kompetenzen. In diesem Bereich wünschen sich die Sportlehrkräfte, mehr rhetorische Kompetenzen sowie Moderationskompetenzen zu besitzen.

Ausblick

Die abschließenden Ergebnisse der Lehrkräftebefragung werden voraussichtlich im Herbst 2017 unter Berücksichtigung der Befragung von Schulleitungen und einer Dokumentenanalyse derzeitiger universitärer Lehrpläne ausgewertet. Anschließend sollen Tools für die Aus- und Weiterbildung entwickelt werden, die die Vermittlung der geforderten Koordinationskompetenzen berücksichtigen und die Sportlehrkräfte befähigen, als Koordinator für Bewegung im System Schule zu agieren.

Sportlehrkräfte sind mit besonderen Belastungen und Beanspruchungen konfrontiert: Sie sollen einerseits Schülerinnen und Schüler an einen aktiven Lebensstil heranführen und mit ihrem Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern (DOSB, DSLV & dvs, 2009), müssen dies aber andererseits unter spezifischen organisatorischen Bedingungen (z.B. in kleinen Sporthallen oder lauten Schwimmbädern) bei stark divergierenden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern und gleichzeitig hohen Ansprüchen von außen (z.B. Eltern, Kollegium) realisieren. Diese einfachen Beispiele veranschaulichen, weshalb Sportlehrkräfte nicht selten in hohem Maße Stress erleben (Oesterreich, 2015). Insbesondere beim Berufsstart stellen die komplexen Anforderungen an Sportlehrkräfte eine große Herausforderung dar und machen eine rasche Anwendung von im Studium erworbenen Kompetenzen zum Umgang mit Stress notwendig (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Da Stress langfristig mit zahlreichen negativen gesundheitlichen Folgen verbunden ist (Johnson, 2005), besteht eine Aufgabe der universitären Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften in einer Vorbereitung auf den angemessenen Umgang mit Stress im Berufsleben. Ziel der vorliegenden Studie war es daher, das momentane Stresserleben und bisherige Strategien zum Umgang mit Stress bei Sportlehramtsstudierenden zu untersuchen, um hieraus im Projekt „Schulsport2020“ mögliche Konsequenzen für die universitäre Ausbildung als Vorbereitung auf den Sportlehrerberuf ableiten zu können.

Stress ist besonders beim Berufsstart relevant

Beispiele veranschaulichen, weshalb Sportlehrkräfte nicht selten in hohem Maße Stress erleben (Oesterreich, 2015).

Dass angehende Sportlehrkräfte den Umgang mit Stress lernen, ist Aufgabe der universitären Ausbildung

Stress entsteht durch eine Reihe von Bewertungsprozessen in der Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt (Lazarus & Folkman, 1987). Wird eine Situation in einem ersten Bewertungsprozess als potentiell bedrohlich bewertet (z.B. freies Reden vor einer Gruppe), findet ein zweiter Bewertungsprozess statt. In dem zweiten Bewertungsprozess wird die potentiell bedrohliche Situation daraufhin bewertet, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit der Situation umzugehen (z.B. soziale Unterstützung). Fällt diese Bewertung ungünstig aus, kommt es zum Erleben von Stress. Stress ist somit eine Folge aus der Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt.

Der Umgang mit Stress zeigt sich demzufolge in Bestrebungen und Bemühungen, Situationen zu bewältigen, die als bedrohlich eingeschätzt werden (Lazarus & Folkman, 1984). Diese Bestrebungen und Bemühungen werden auch als Copingstrategien bezeichnet. Copingstrategien sind in der Vergangenheit unterschiedlich konzeptualisiert worden.

Während manche Autoren (z.B. Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000) nur zwischen problem-fokussierten (z.B. Informationen einholen, wie freies Reden vor einer Gruppe geübt werden kann) und emotions-fokussierten (z.B. akzeptieren, dass es zum Studium/zum Beruf dazugehört, vor einer Gruppe frei zu reden) Strategien unterscheiden, differenzieren andere Autoren (z.B. Knoll, Rieckmann & Schwarzer, 2005) zwischen evasivem Coping (z.B. vermeiden von Situationen, in denen man vor einer Gruppe freireden muss), aktivem Coping (z.B. einen Plan machen, wie man sich auf das Reden vor einer Gruppe vorbereiten kann), Fokussieren auf das Positive (z.B. positiv umbewerten, dass das freie Reden vor Gruppen Selbstsicherheit geben kann) und Unterstützung (z.B. Erfahrungsaustausch im Kommilitonenkreis oder im Kollegium).

Bisherige Studien bei Lehramtsstudierenden im Allgemeinen haben herausgefunden, dass aktive Copingstrategien negativ, evasive Copingstrategien hingegen positiv mit Stress assoziiert sind (Gustems-Carnicer & Calderón, 2013). Dies bedeutet einerseits, dass Lehramtsstudierende, die beispielsweise Problemlösungsstrategien (aktives Coping) anwenden, eher weniger Stress erleben. Andererseits erleben diejenigen Lehramtsstudierenden, die zum Beispiel eher vermeidende Strategien (evasives Coping) anwenden, mehr Stress.

Eine systematische Erforschung des Einsatzes von Copingstrategien bei Studierenden des Lehramts Sport im Speziellen ist bislang nicht erfolgt. Angesichts der Bedeutung von Copingstrategien nicht nur für den Umgang mit Stress im Studium, sondern auch für den Umgang mit Stress im Beruf als Sportlehrkraft, ist dies umso erstaunlicher. Daher stellen sich im Rahmen des Projekts „Schulsport2020“ die Fragen, (1) wie stark das Stresserleben bei Studierenden des Lehramts Sport ausgeprägt ist, (2) welche Copingstrategien von Studierenden des Lehramts Sport bislang genutzt werden und (3) wie die Copingstrategien mit dem Stresserleben bei Studierenden des Lehramts Sport assoziiert sind. Diese Fragen sollten mit der vorliegenden Studie beantwortet werden.

Copingstrategien bei Studierenden des Lehramts Sport sind kaum erforscht



LITERATUR

Frey, A. & Balzer, L. (2012). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen - smk72.

Naul, R., Schmelt, D. & Hoffmann, D. (2012). Bewegungsförderung in der Schule - was wirkt? In G. Geuter & A. Holleederer (Hrsg.), Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit (S. 229-246). Bern: Huber.

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 Sustainability. Heidelberg, New York, London, 131-154.

METHODE

Untersuchungsgruppe

Die Stichprobe bestand aus 259 Sportlehramtsstudierenden (145 männlich, 114 weiblich) der Deutschen Sporthochschule Köln (Alter: $M = 21.64$ Jahre, $SD = 2.67$). Die Bachelorstudierenden ($n = 177$) befanden sich im Durchschnitt im ersten Semester ($SD = 0.98$) ihres Studienganges, die Masterstudierenden ($n = 82$) im dritten Semester ihres Studienganges ($SD = 3.27$). Das Fach Sport wurde von 178 Befragten als Erstfach, von 71 als Zweitfach, sowie von acht als Drittfach belegt (zwei fehlende Angaben). Die Mehrheit der Befragten studierte das Fach Sport für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule ($n = 187$). Die anderen Teilnehmenden verteilen sich auf das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen ($n = 19$), an Berufskollegs ($n = 6$), an Grundschulen ($n = 7$) und in der Sonderpädagogik ($n = 21$; insgesamt 19 fehlende Angaben).

Erfassungsinstrumente

Das Stresserleben der Studierenden wurde mit Hilfe der deutschen Version des Perceived Stress Questionnaire (Fliege et al., 2005) erfasst. Dieser Fragebogen umfasst 20 Items, die die vier Subskalen „Sorgen“ (z.B. „Sie fürchten, Ihre Ziele nicht erreichen zu können“; $\alpha = .80$), „Anspannung“ (z.B. „Sie fühlen sich ausgeruht“; $\alpha = .80$), „Freude“ (z.B. Sie haben das Gefühl, Dinge zu tun, die Sie wirklich mögen“; $\alpha = .80$) und „Anforderungen“ (z.B. „Sie haben zu viel zu tun“; $\alpha = .80$) abbilden. Die Studierenden wurden instruiert, auf einer vierstufigen-Likertskala (1 = „fast nie“, 4 = „meistens“) anzukreuzen, inwiefern die Aussagen bezogen auf ihr Studium in den letzten vier Wochen zuträfen. Das studiumsbezogene Stresserleben wird durch die Bildung eines Gesamtscores aus den vier Subskalen berechnet.

Abb. 1: Stresserleben bei Sportlehramtsstudierenden, * $p < .05$, ** $p < .01$

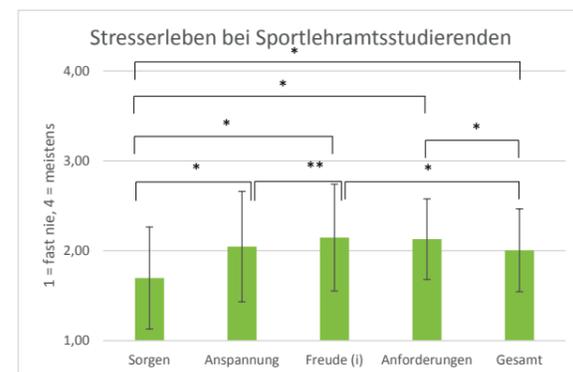
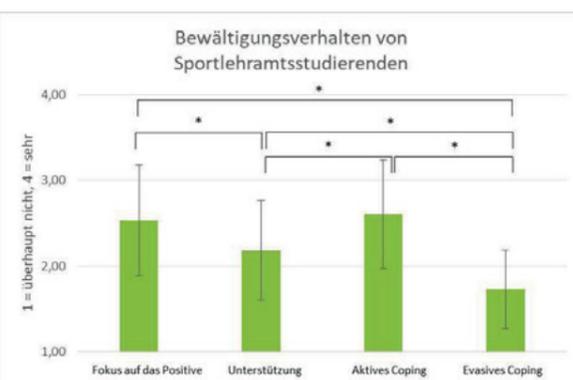


Abb. 2: Bewältigungsverhalten von Sportlehramtsstudierenden, * $p < .05$



Die Stressbewältigungsstrategien wurden mit der deutschen Version des Brief COPE Inventory (Knoll et al., 2005) erfasst.

Anhand von 28 Items wurde auf einer vierstufigen-Likertskala (1 = „überhaupt nicht“, 4 = „sehr“) erfasst, inwiefern die Studierenden bestimmte Bewältigungsstrategien in schwierigen oder unangenehmen Situationen außerhalb von Lehrveranstaltungen nutzen. Abgefragt wurden Strategien, die den Fokus auf das Positive lenken (z.B. „Ich habe versucht, die Dinge von einer positiveren Seite zu betrachten“; $\alpha = .72$), aktives Coping (z.B. „Ich habe aktiv gehandelt, um die Situation zu verbessern“; $\alpha = .64$), Unterstützung (z.B. „Ich habe andere Menschen um Hilfe und Rat gebeten.“; $\alpha = .72$) und evasives Coping (z.B. „Ich wollte einfach nicht glauben, dass mir das passiert“; $\alpha = .57$).

Vorgehen

Es wurde eine querschnittliche Befragung im Wintersemester 2016/17 durchgeführt. Um möglichst viele Lehramtsstudierende der DSHS erreichen zu können, wurden zunächst verschiedene Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums aufgesucht, um das Gesamtprojekt „Schulsport2020“ und die Befragung vorzustellen. Studierende, die zur freiwilligen Teilnahme bereit waren, bekamen anschließend den Fragebogen ausgehändigt, der unmittelbar nach dem Ende des Ausfüllens wieder eingesammelt wurde.

ERGEBNISSE

Ausmaß des Stresserlebens

Die Sportlehramtsstudierenden weisen insgesamt im Durchschnitt ein eher moderates Stresserleben ($M = 2.00$, $SD = 0.46$, $Min = 1.20$, $Max = 3.40$) auf (für eine detaillierte Übersicht siehe Abb. 1). Eine Varianzanalyse zeigt, dass Lehramtsstudierende Sorgen ($M = 1.70$, $SD = 0.57$, $Min = 1.00$, $Max = 3.40$) signifikant seltener als Anspannung ($M = 2.05$, $SD = 0.61$, $Min = 1.00$, $Max = 3.80$), Freude ($M = 2.15$, $SD = 0.59$, $Min = 1.00$, $Max = 3.80$) und Anforderungen ($M = 2.13$, $SD = 0.45$, $Min = 1.20$, $Max = 3.40$) erleben ($F(3,768) = 84.13$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$).

Nutzung von Stressbewältigungsstrategien

Die Sportlehramtsstudierenden nutzen insbesondere aktive Copingstrategien ($M = 2.60$, $SD = 0.64$, $Min = 1.00$, $Max = 4.00$) und Strategien, die den Fokus auf das Positive lenken ($M = 2.53$, $SD = 0.65$, $Min = 1.00$, $Max = 4.00$; für eine detaillierte Übersicht siehe Abb. 2). Unterstützendes Coping ($M = 2.18$, $SD = 0.58$, $Min = 1.00$, $Max = 3.67$) wird vergleichsweise weniger genutzt. Insbesondere evasive Copingstrategien ($M = 1.73$, $SD = 0.46$, $Min = 1.00$, $Max = 3.17$) werden signifikant weniger angewendet als die übrigen Strategien ($F(3,768) = 195.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$).

Zusammenhang von Stress und Stressbewältigungsstrategien

Die Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse ($R^2 = .18$) zeigen, dass die Nutzung von Strategien, die den Fokus auf das Positive lenken, bei Sportlehramtsstudierenden negativ mit dem Stresserleben assoziiert ist ($\beta = -0.19$, $p = .004$). Dagegen sind aktive ($\beta = 0.23$, $p < .001$) und evasive Copingstrategien ($\beta = 0.36$, $p < .001$) positiv mit dem Stresserleben assoziiert. Für unterstützendes Coping zeigt sich keine signifikante Assoziation mit dem Stresserleben ($\beta = -0.00$, $p = .966$).

DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Studie war es, erste Ergebnisse zu erlangen, inwieweit Sportlehramtsstudierende Stress erleben, welche Strategien sie im Umgang mit Stress einsetzen und wie diese mit dem Stresserleben zusammenhängen. Die Studierenden des Lehramts Sport erleben weniger Stress als Lehramtsstudierende generell insgesamt ein moderates Ausmaß an Stress. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden überwiegend aktive Copingstrategien nutzen und solche, die den Fokus auf das Positive lenken. Letztere zeigen einen positiven Zusammenhang mit dem Stresserleben, wohingegen aktive und evasive Copingstrategien negativ mit dem Stresserleben zusammenhängen.

Verglichen mit anderen Personengruppen lassen die Ergebnisse zunächst ein eher moderates Stresserleben der Studierenden des Lehramts Sport erkennen. Im Vergleich mit Studien (Brandl-Bredenbeck, Kämpfe & Köster, 2013; Herbst, Voeth, Eidhoff, Müller & Stief, 2016) zur fächerübergreifenden Gesamtgruppe der Studierenden des Lehramts erleben die Studierenden des Lehramts Sport tendenziell eher weniger Stress. Auch im Vergleich mit den Normwerten des PSQ liegen die Studierenden des Lehramts Sport im moderaten Bereich des Stresserlebens, wenngleich auch einige Studierende ein stärkeres Stresserleben berichten. Generell ist hierbei zu beachten, dass das moderate Stresserleben auch im Messzeitpunkt (noch keine Prüfungsphase, da Beginn des Semesters) begründet sein könnte.

Die Studierenden des Lehramts Sport verwenden vorwiegend aktive Copingstrategien sowie Strategien, die den Fokus auf das Positive lenken. Evasive Copingstrategien werden hingegen weniger genutzt. Dies unterscheidet sich zu bisherigen Ergebnissen, die für die Gesamtgruppe der Studierenden des Lehramts zeigen, dass vorwiegend evasive Copingstrategien genutzt werden. Es ergeben sich jedoch Übereinstimmungen darin, dass aktive Copingstrategien häufiger genutzt werden als solche, die den Fokus auf das Positive lenken (Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan & Mannix-McNamara, 2014).

Die in der vorliegenden Studie identifizierten negativen Zusammenhänge zwischen evasiven Copingstrategien und dem Stresserleben stehen in Einklang mit bisherigen Studienergebnissen. Demnach hängen evasive Copingstrategien mit einem höheren Stresserleben zusammen (Gustems-Carnicer & Calderón, 2013). Die Ergebnisse erscheinen insofern nachvollziehbar, als zum Beispiel bei Studierenden des Lehramts Sport durch die Nutzung von evasiven Copingstrategien (wie z.B. der Vermeidung von Prüfungssituationen) ein erhöhtes Anforderungserleben besteht, weniger Freude empfunden wird und somit ein höheres Stresserleben entsteht.

Im Gegensatz dazu stehen die in der vorliegenden Studie identifizierten positiven Zusammenhänge zwischen aktiven Copingstrategien und dem Stresserleben in Widerspruch zu bisherigen Studien, in denen diese Strategien mit einem geringeren Stresserleben assoziiert waren (Gustems-Carnicer & Calderón, 2013).

Ein möglicher Erklärungsansatz hierzu ist, dass aktive Copingstrategien (wie z.B. die Erstellung eines Lernplans zur Prüfungsvorbereitung) Studierenden das Ausmaß des Bewältigungsaufwandes bewusst werden lässt. Durch ein vorerst erhöhtes Erleben von Anforderungen oder ein geringeres Erleben von Freude könnte der Einsatz einer aktiven Copingstrategie daher mit einem vermehrten Stresserleben verbunden sein. Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass bestimmte Copingstrategien womöglich erst bei einem besonders hohen Stresserleben genutzt werden, was aufgrund des moderaten Stresserlebens in der zugrunde liegenden Stichprobe wiederum nicht nachgewiesen werden konnte.

Während die hier beschriebene Studie einerseits wichtige Erkenntnisse zum Umgang mit Stress bei Sportlehramtsstudierenden liefert, müssen andererseits methodische Einschränkungen erwähnt werden. Zum einen umfasst die Stichprobe überwiegend Bachelorstudierende aus dem ersten Fachsemester. Da das Stresserleben in verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedlich ausfallen kann (z.B. durch unterschiedliche Belastungsfaktoren), kann die Stichprobe in Bezug auf das Stresserleben aller Lehramtsstudierenden des Faches Sport nicht als repräsentativ gesehen werden. Zum anderen wurde das Stresserleben nur zu Beginn des Semesters erfasst und deckt daher keine anderen stressrelevanten Semesterphasen wie zum Beispiel Prüfungszeiträume ab. Zukünftige Studien sollten daher das Stresserleben und den Umgang mit Stress von Studierenden unterschiedlicher Semester wiederholt in verschiedenen Phasen eines laufenden Semesters untersuchen, zum Beispiel vor, während und nach hoher Belastung (z.B. Prüfungsphasen).

Die Ergebnisse legen nahe, dass der Einsatz von Strategien, die den Fokus auf das Positive richten, zur Minderung des Stresserlebens sinnvoll ist. Studierende des Lehramts Sport sollten also insbesondere die Fähigkeit entwickeln, stressreiche Situationen positiv umzuwerten oder akzeptieren zu können. Auf der anderen Seite bedeutet dies jedoch nicht, dass andere Copingstrategien (wie z.B. Vermeidung) grundsätzlich nicht zur Stressbewältigung eingesetzt werden sollten. In Abhängigkeit der Situation können auch evasive Copingstrategien kurzfristig stressmindernd sein. Dementsprechend gilt es, Studierenden frühzeitig in der Ausbildung im Sportlehramt zu vermitteln, welche Copingstrategien existieren und welche sich im Umgang mit Stress im Studium und im Berufsleben situationsbedingt eignen. Vor dem Hintergrund, dass die Anforderungen des Berufs als Lehrkraft deutlich höher sein können als im Studium, erscheint es sinnvoll, angehende Sportlehrkräfte mithilfe einer frühzeitigen Thematisierung von Anforderungen sowie der Aneignung individueller Stressbewältigungsstrategien auf den Beruf vorzubereiten um einem „Praxischock“ vorzubeugen.

Studierende des Lehramts Sport sollten in der Ausbildung lernen, stressreiche Situationen positiv umzuwerten



LITERATUR

Admiraal, W.F., Korthagen, F.A. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 33–52.

Brandl-Bredenbeck, H.P., Kämpfe, A. & Köster, C. (2013). Gesundheitsverhalten von Lehramtsstudierenden - Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an der Universität Paderborn. In M.A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 329–345). Wiesbaden: Springer VS.

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students. A mixed method enquiry. *PLoS ONE*, 9 (12), e115193.

DOSB, DSLV & dvs. (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt: Deutscher Olympischer SportBund.

Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Walter, O., Kocalevent, R.-D., Weber, C. & Klapp, B. (2005). The Perceived Stress Questionnaire (PSQ) Reconsidered: Validation and reference values from different clinical and healthy adult samples. *Psychosomatic Medicine*, 67, 78–88.

Gustems-Carnicer, J. & Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (4), 1127–1140.

Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A.T., Müller, M. & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland. Eine empirische Untersuchung*. Berlin.

Johnson, S. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178–187.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von*

der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.

Knoll, N., Rieckmann, N. & Schwarzer, R. (2005). Coping as a mediator between personality and stress outcomes. A longitudinal study with cataract surgery patients. *European Journal of Personality*, 19 (3), 229–247.

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

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1 (3), 141–169.

Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden*.

Britta Fischer, Anke Bartonitschek & Mona Mombeck

Eine Brücke zur Praxis – Schnittstellenmanagement in Schulsport2020

Das Schnittstellenmanagement des Projekts „Schulsport2020“ ist angesiedelt am SportlehrerInnenbildungszentrum der Deutschen Sporthochschule Köln. Es stellt die Schnittstelle zwischen den Themengruppen und verschiedenen Instanzen, wie beispielsweise den Schulen und den Bezirksregierungen dar. Zu den Aufgaben des Schnittstellenmanagements gehören die Bereiche Akquise von Proband/innen, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsorganisation. Zudem unterstützen die Mitarbeiter/innen die inhaltlichen Teilprojekte bei der Analyse von Bildungsdokumenten.

Akquise von Proband/innen

In einer umfangreichen Akquise wurden für die Datenerhebung der Teilprojekte sowohl Sportlehrkräfte, Schüler/innen als auch Sportreferendar/innen für die Teilnahme an Fragebögen, Interviews, Akzelerometrie und Videografie gewonnen. Im Detail wurden erstens 2150 Schulen aller Bezirksregierungen

Akquise von Studienteilnehmer/-innen für das Projekt "Schulsport2020"

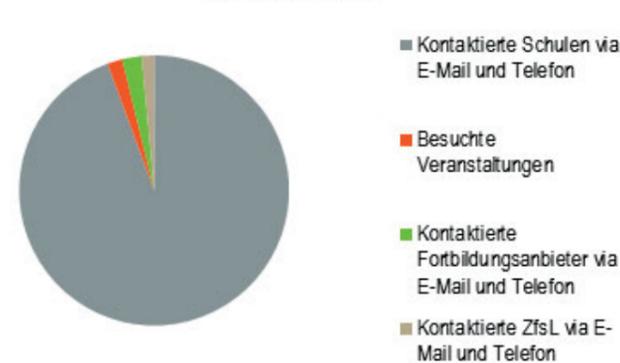


Abb. 1: Akquise von Studienteilnehmer/innen für das Projekt Schulsport2020



Abb. 2: Startseite der Projektthomepage

gen in Nordrhein-Westfalen über die Schulleitung per E-Mail oder telefonisch kontaktiert. Die Akquise fand zweitens über die Vorstellung des Projekts im Rahmen von Veranstaltungen statt. Beim Arbeitstreffen von Sportdezernent/innen der Bezirke Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster konnte eine Weiterleitung der Informationen und entsprechenden Erhebungsunterlagen an die Schulen initiiert werden. Zudem wurde das Projekt auf der Ebene der Bezirksregierungen den Berater/innen im Schulsport der Bezirksregierung Köln vorgestellt, die es ermöglichten, auf den Dienstbesprechungen

der Fachkonferenzvorsitzenden der Grundschulen und weiterführenden Schulen Sportlehrkräfte zu akquirieren. Außerdem aufzuführen sind das Wuppertaler Schulsportsymposium 2016 und die Inklusionstagung der Deutschen Sporthochschule Köln 2017, auf denen das Projekt jeweils vor Ort vorgestellt und die Teilnahme beworben wurde. Insgesamt wurden 41 Veranstaltungen besucht, um das Projekt zu präsentieren und Proband/innen zu gewinnen. Ein dritter Weg der Akquise für die Datenerhebung waren Fortbildungen für Sportlehrkräfte der Bezirksregierung sowie externer Kooperationspartner wie Sport-

Tab. 1 Exemplarische Darstellung der Schlagwortsuche Teilprojekt - „Motivation im Schulsport“

Übergeordnetes Schlagwort	Suchbegriffe der Dokumentenanalyse zum übergeordneten Schlagwort
Motivation	*Motiv*, *Autonom*, *Bedürfnis*, Verinnerlich*, Selbstbestimm*, Volitio*, *Regulation, Klassenklima, Lernklima
Motivationale Bedingungen	*förder*, Barriere*, Überzeug*, Ansporn, Aktivierung, Akzeptanz, Umsetzungskompetenz, Handlungsaufwand/ -wände, Erregeungsniveau, Emotionale Ausgangslage, Soziale Bindung, Empathie
Emotion	Emotio*, Freude, Lust, Spaß, Interesse, Angst, Affekt, Schuldgefühl, Gefühlslage
Strategie	Unterstütz*, *Motiv*, Gesprächsführung, Bewusstmach*, Zielsetzung, Selbstgesprächsregulation, Informationsvermittlung, Kognitive Verhaltenstherapie, Implementation, Intention, Modelllernen, Arousal, Selbstgespräch, Mentales Training, Selbstaufmunterung, Selbstbefehl, Visualisierung, Selbstinstruktion, Alltagsbindung, Ressourcenaufbau, Positive Imagination, Informierung, Aufklärung, Wissensvermittlung, Self-monitoring, (Positives) Feedback, Sozialer Druck, Soziale Kontrolle, Sanktion, Bestrafung, Anreiz Konsequenz, Kognitive Therapieform, Wahlmöglichkeit
Lebensstil	*aktivität, Bewegung*, Sport*, Fitness, Banksitzer, Lebensstil
Ressourcen	Kontroll*, Selbstwirksam*, Selbstvertrauen, Selbst-sicherheit, Selbstwert



QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

„Lehrerinnen und Lehrer sind entscheidend für eine gute Bildung in unserem Land. Sie begleiten Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg und prägen oft ihre Persönlichkeit mit. Es ist daher wichtig, angehende Lehrkräfte bereits an den Hochschulen optimal auf die vielfältigen Anforderungen ihres Berufs vorzubereiten“ (BMBWF).

Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wollen der Bund und die Länder Reformen in der Ausbildung von Lehrer/innen ansetzen und diese gemeinsam verbessern. Deutschlandweit werden 14 Projekte gefördert, die mit insgesamt 500 Millionen Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt werden.

SCHULSPORT2020

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist an der Deutschen Sporthochschule Köln das Projekt Schulsport2020 angeleitet, das gezielt die Sportlehrer/-innenbildung in den Blick nimmt und sich zum Ziel setzt, diese systematisch und nachhaltig weiter zu entwickeln.

Die Anforderungen an Sportlehrkräfte werden im Zuge zunehmend heterogener Klassen immer vielfältiger und herausfordernder. Ein Sportlehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung auf diese Anforderungen vorzubereiten, haben sich innerhalb des Projekts Schulsport2020 drei Teilprojekte gebildet.

TEILPROJEKT: HETEROGENITÄT UND FÖRDERUNG VON INKLUSION

Wie sind die Chancen auf Teilhabe verschiedener Schüler/innen im Schulsport ausgerollt und über welche Kompetenzen und Ressourcen müssen Sportlehrkräfte verfügen, um Inklusion zu fördern? Bei der Erforschung dieser Fragen bezieht sich das Teilprojekt nicht nur auf das gemeinsame Unterrichten von Schüler/innen mit und ohne Behinderung, sondern auf vielfältige Dimensionen von Heterogenität. Zudem werden Belastungsfaktoren von Sportlehrkräften analysiert, die mit stark heterogenen Unterrichtssituationen umgehen können. Für das Lehrerbildungsstudium werden die gegenwärtigen Inhalte des Sportstudiums hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Einstellungen und Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt untersucht.

TEILPROJEKT: MOTIVATION UND BEWEGUNGSFÖRDERUNG

Schule sollte nach Möglichkeit ein Ort der Bewegungsförderung für Kinder und Jugendliche sein. Dies betrifft sowohl den Schulsport selbst als auch Schule als gesellschaftlichen Lebensraum oder Setting. Schulsport2020 will daher schulische Bedingungen untersuchen und fördern, unter denen Schülerinnen und Schüler Interesse und Freude an Sport und körperlicher Aktivität finden, außerdem soll der schulische Lebensraum vor dem Hintergrund settingorientierter und settingrelevanter Bewegungsförderung analysiert und optimiert werden.

Abb. 3: Projektflyer

Mitteilung und weitere Informationen finden Sie unter: www.dshs-koeln.de/schulsport2020

Qualitätsoffensive Lehrerbildung Schulsport2020

Unterstützen Sie uns und machen Sie mit!
Aus unserer Forschung sollen Empfehlungen für Lehr-/Lernmaterialien für die Sportlehrer/-innenbildung entwickelt und weit verbreitet werden. Dabei benötigen wir Ihre Unterstützung.

Sie können Sie unterstützen:

- Sportlehrer/-innen, Referendar/-innen, Fachlehrer/-innen**
Teilnahme an unseren Befragungen
Ergänzung und Nutzung unserer Produkte und Lehr-/Lernmaterialien
Teilnahme an unseren Veranstaltungen (z. B. Symposien, Kongresse)
- Dozenten an Hochschulen**
Teilnahme an unseren Befragungen
Ergänzung und Nutzung unserer Produkte und Lehr-/Lernmaterialien
Teilnahme an unseren Veranstaltungen (z. B. Symposien, Kongresse)
Aufnahme unserer unterrichtlichen Konzepte in Ihre Lehre
Übernahme der Konzeptionen nach Projektabschluss in Ihre Hochschulen
- Studenten/innen, Schüler/innen**
Teilnahme an unseren Befragungen
Mitarbeit in Lehr-/Zusammenfassungen (bisher: Hausarbeiten)
Mitarbeit in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien (Folien-/Präsentationen)
Verfassen von Abschlussarbeiten oder Seminararbeiten zu unseren Projektthemen
Prüfung bei uns

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und Unterstützung!
Bei Interesse wenden Sie sich einfach an unsere Projektkoordinatorin, schauen Sie auf unserer **Homepage** vorbei und abonnieren Sie unseren **Newsletter**.

Steuerungs- & Koordinationskommission
Leitung: Prof. Dr. Jens Kleinert, Prof. Dr. Elke Böttling
Mitglieder: Julia Buttenweck, Marie Hillen
E-Mail: steuerungs-kommission@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-5132

Teilprojekt „Heterogenität und Förderung von Inklusion“
Leitung: Prof. Dr. Thomas Abel, Helga Lohmeier & Dr. Bettina Rulohs
Mitglieder: Fabienne Bartsch, Tessa Völkel, Dr. Heike Thomas & Dr. Inga Wagner
E-Mail: inklusion@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-4101

Teilprojekt „Motivation und Bewegungsförderung“
Leitung: Prof. Dr. Jens Kleinert, Prof. Dr. Elke Böttling
Mitglieder: Julia Buttenweck, Marie Hillen
E-Mail: motivation@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-5133

Teilprojekt „Umgang mit Sportlehrer/-innenstress“
Leitung: Dr. Katja Piel
Mitglieder: Dr. Birte von Haaren-Mack, Alina Schäfer
E-Mail: stress@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-5740

Transfermanagement
Leitung: Prof. Dr. Elke Böttling
Mitglieder: Marie Hillen
E-Mail: transfermanagement@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-8444

Schulbildungsmanagement
Leitung: Dr. Birte von Haaren-Mack
Mitglieder: Alina Schäfer
E-Mail: schulbildungsmanagement@dshs-koeln.de
Telefon: 0221/4982-4132

verbände. Es wurde zu 53 Veranstaltern von Fortbildungen der Kontakt aufgenommen und darüber Studierende/innen akquiriert. Viertens wurden die 34 Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen sowie die Sportfachleiter/innen gebeten, die Anfrage einer Teilnahme an der Datenerhebung der Teilprojekte an Referendar/innen weiterzuleiten.

Dokumentenarbeit

In einem ersten Schritt wurden zunächst Bildungsangebote der Universitäten in Bezug auf die Fragestellungen und Themen der Teilprojekte recherchiert. Dabei wurden alle in NRW angebotenen sportlehrerbezogenen Studiengänge über eine Internetrecherche mit Hilfe des Portals „www.studieren.de“ ausfindig gemacht. Auf den Internetseiten der jeweiligen Universitäten bzw. der Fakultäten und Institute wurden die Modulhandbücher recherchiert. Insgesamt wurden sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge der acht Universitäten und Hochschulen in Nordrhein-Westfalen berücksichtigt, die eine Ausbildung für das Lehramt Sport anbieten (Bielefeld, Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Paderborn und Wuppertal). Zur Vorbereitung der Datenanalyse und -auswertung der Modulhandbücher wurden die Inhalte nach Studiengang bzw. Schulform sortiert und zusammengeführt. Insgesamt wurden 68 Dokumente bei den Analysen berücksichtigt. Die durchschnittliche Seitenzahl beträgt 25,82 Seiten (SD = 23,39; Min. = 5; Max. = 102).

In einer quantitativen Schlagwortsuche wurden mittels eines Codierungsprogramms die Dokumente nach Schlagwörtern codiert. Beispielhaft sollen an dieser Stelle die codierten Schlagwörter der Dokumentenanalyse für das Teilprojekt „Motivation im Schulsport“ dargestellt werden (Tab. 1).

Die Dokumente wurden mittels eines Codierungsprogramms auf die in Tab. 1 dargestellten Schlagwörter untersucht. Diese Analyse gab den entsprechenden Teilgruppen eine Grundlage für eine tiefergehende inhaltliche Analyse zu dem Status Quo der Bildungsangebote des jeweiligen Themengebietes.

Öffentlichkeitsarbeit

Das Schnittstellenmanagement gestaltete eine Homepage (Abb. 2) (<https://www.dshs-koeln.de/schulsport2020>), deren Betreuung durch die Gesamtkoordination übernommen wurde. In Anlehnung an die Homepage wurde ebenfalls ein Flyer entwickelt (Abb. 3) (https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Institute/Psychologisches_Institut/Schulsport_2020/Flyer_Schulsport_2020.pdf). Die Homepage und der Flyer dienen neben der öffentlichen Präsenz des Projektes „Schulsport2020“ der Akquise bzw. als Informationsmaterial für interessierte potenzielle Teilnehmer/innen.

Jens Kleinert

Produkte für die Praxis!? Entwicklungsperspektiven sowie Nachhaltigkeits- und Transferkonzepte im Projekt Schulsport2020

Wer sich – wie das Projekt Schulsport2020 – zum Ziel setzt, Lehrer/innenbildung zu optimieren und weiterzuentwickeln, die oder der sollte sich zwei Fragen stellen: (1) Was steht am Ende eines solchen Vorhabens für die Praxis der Lehrer/innenbildung zur Verfügung und (2) was wurde getan, um dieses Verfügbare tatsächlich auch zur Praxis zu machen. Die Antwort auf die erste Frage könnte darin bestehen, dass konkrete Produktperspektiven antizipiert und beschrieben werden. Mit diesen Produkten könnten Dozierende, andere Auszubildende oder Lernende selbst im Rahmen der Lehrer/innenbildung zukünftig umgehen. Die Antwort auf die zweite Frage könnte und sollte darin bestehen, ein Konzept der Nachhaltigkeit zu beschreiben, welches gewährleistet, dass die beschriebenen Arbeitsergebnisse in der Praxis der Lehrer/innenbildung auch genutzt werden. Der vorliegende Beitrag soll den derzeitigen Arbeitsstand von Schulsport2020 in Hinsicht auf diese beiden Antworten darstellen. Der Beitrag basiert in Teilen auf den Überlegungen der Arbeitsgruppe, die Schulsport2020 konzeptionell entwickelt und beantragt hat. Darüber hinaus beinhaltet der Beitrag Überlegungen darüber, wie bis Mitte 2019 (Ende 1. Projektphase) und bis 2022 (2. Projektphase) Schritte hin zur Entwicklung von Produkten sowie hin zur Implementierung und nachhaltigen Anwendung von Produkten aussehen könnten.

PRODUKTPERSPEKTIVEN: KONZEPTIONEN UND LEHR-/LERNWERKZEUGE IN SCHULSPORT2020

Die Entwicklung von Konzeptionen und Lehr-/Lernwerkzeugen in Schulsport2020 besitzt eine thematische und eine bildungs-konzeptionelle Ausrichtung. Aus thematischer Perspektive sollen die drei Grundthemen von Schulsport2020, nämlich Inklusion, Bewegungsförderung und Stress bei Sportlehrkräften bearbeitet werden. Diese thematische Orientierung wurde von der Antragsgruppe des Projekts angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen, aber auch angesichts von Lücken im Rahmen der grundlegenden Forschung zu diesen drei Themenbereichen gewählt (vgl. hierzu den ersten Beitrag des vorliegenden Heftes). Darüber hinaus hat sich in den bisherigen Analysen von Modulkonzeptionen deutscher Universitäten gezeigt, dass z. B. die Bereiche Bewegungsförderung, Inklusion und Stress bei Lehrkräften in Modulkonzeptionen deutlich unterrepräsentiert sind.

Praxisnähe im Studium fördern

Aus der Perspektive der hochschulischen (Aus-)Bildungskonzeption/-struktur zielt die Entwicklung von Konzeptionen und Lehr-/Lernwerkzeugen in Schulsport2020 insbesondere auf die frühzeitige Integration praxisnaher Elemente in universitäre Bildungskonzepte der Sportlehrer/innenbildung. Für diese Integration von Schulpraxis bietet das Studium im Bereich der Fachdidaktik Sport womöglich eine besondere Lehr-/Lernebene, da „Praxis“ in relativ hohem Umfang ein selbstverständlicher Teil von universitärer Fachdidaktik darstellt, insbesondere im Rahmen der Vermittlung der Sportarten. Es gilt für die geplanten Entwicklungen von Konzeptionen und Lehr-/Lernwerkzeugen zu prüfen, ob Themen wie z. B. Schüler/innenmotivation, Umgang mit Heterogenität und Lehrer/innenstress in derartige, bereits bestehende Praxisanteile integriert werden können. Dies könnte letztlich auch zu einer Weiterentwicklung der Fachdidaktik des Schulfachs Sport führen.

Praxisorientierung beim Kompetenzerwerb

Die kontroverse Diskussion des Theorie-Praxis-Bezugs, einhergehend mit der Diskussion, was Universität im Rahmen der Lehrer/innenbildung für praxisorientierte Kompetenzen leisten kann, darf und soll, ist weder neu noch abgeschlossen, noch ist ein Ende dieses Diskurses abzusehen. Dies hat viele Gründe, die an anderen Stellen bereits erörtert wurden (vgl. z. B. Blömeke, 2002; Hedtke, 2000). An dieser Stelle sollen lediglich ein Zwischenfazit gezogen und eine oft vernachlässigte Sichtweise ergänzt werden, wobei beides für die Arbeit im Rahmen von Schulsport2020 eine Rolle spielt. Das Zwischenfazit ist, dass die bisherige Diskussion über eine Praxisorientierung der universitären Lehrer/innenbildung zwar in Frage stellen lässt, welche Mittel und welche Zwecksetzungen Praxisorientierung haben sollte, allerdings kaum Anlass dazu gibt darüber nachzudenken, ob überhaupt eine Orientierung an Schulpraxis stattfinden sollte. Die vernachlässigte Sichtweise betrifft die Lernmotivation der Studierenden: Wenn nämlich angehende Lehrer/innen wahrnehmen, dass universitär vermittelte theoretische Konzeptionen und Handlungsmodelle praktische Bezüge haben, so führt dies erfahrungsgemäß sowohl zu höherer Lernbereitschaft als auch zu besseren Lernergebnissen. Darüber hinaus erleichtert eine Praxisorientierung auch den Transfer von der ersten Phase der Lehrer/innenbildung (d.h. der Bildung an bzw. durch das Hochschulsystem) auf die zweite oder dritte Phase der Lehrer/innenbildung (d.h. den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung), da praxisorientierte Konzepte oder Lehr-/Lernwerkzeuge sowohl höhere

Praktische Bezüge erhöhen die Lernbereitschaft auch für theoretische Themen

Konzeptionen orientieren sich am Handeln im Sportunterricht

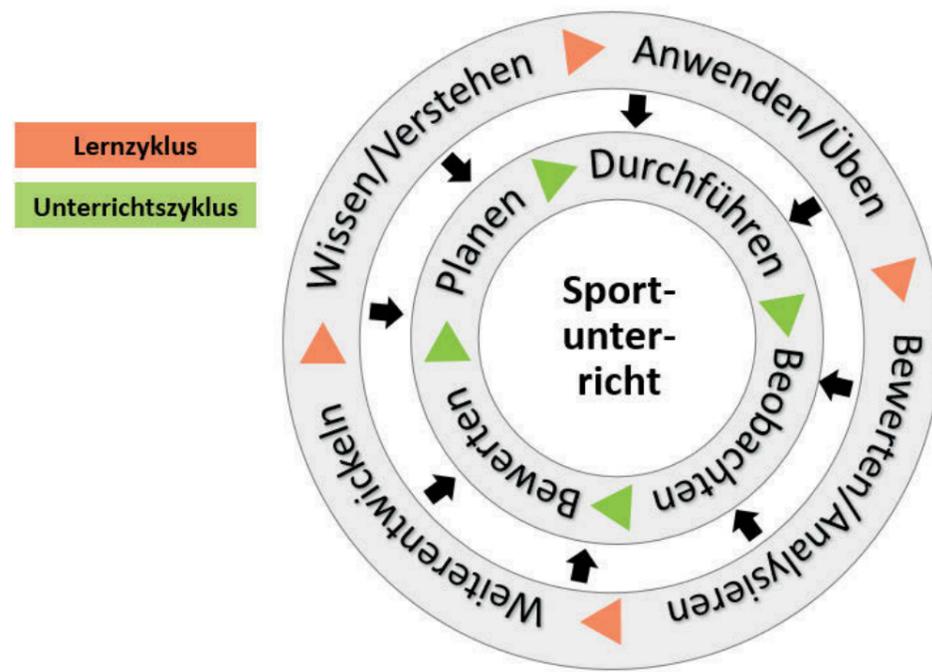


Abb. 1: Verknüpfung von Handlungszyklen in der Berufspraxis von Sportlehrkräften („Unterrichtszyklus“: Innenkreis) und im Alltag des universitären Lernens („Lernzyklus“: Außenkreis).

Akzeptanz auf Seiten der Akteure dieser (Aus-) Bildungsphasen haben, als auch ein stärkeres Integrationspotenzial bezogen auf die in diesen Phasen vorherrschenden praxisorientierten Bildungskonzeptionen besitzen.

Praxisorientierung wird in Schulsport2020 durch die Förderung professionsspezifischer Handlungskompetenzen von Sportlehrkräften angezielt. Professionsspezifisch heißt in diesem Sinne, dass sich Handlungskompetenzen am Schulalltag (d. h. an der Schulpraxis) orientieren und hiermit an den dort typischen Handlungszyklen. Solche Handlungszyklen besitzen handlungstheoretisch betrachtet eine dreiphasige Struktur: Antizipation, Realisation, Interpretation (vgl. Nitsch, 2004). Diese drei Handlungsphasen sind jedoch nicht nur sequenziell organisiert

gedacht, sondern auch hierarchisch organisiert, was dazu führt, dass zum Beispiel innerhalb der Realisation schulischen Unterrichts erneut einzelne (Unter-) Phasen der

Antizipation, Realisation und Interpretation erscheinen. Beispielsweise kann die Durchführung einer Schulstunde als „Realisation“ bezeichnet werden, im Rahmen derer jedoch einzelne Situationen bzw. Übungsteile von der Lehrkraft antizipiert, durchgeführt und interpretiert werden. Dies führt dazu, dass die Interpretation (d.h. Bewertung) von Unterricht ebenso wie die hierfür notwendige Beobachtung (d.h. die Informationsaufnahme zu den aktuellen Geschehnissen im Unterricht) häufig durchführungsbegleitend ist (explizit oder implizit). Dies wiederum geht einher mit einer Daueraufmerksamkeit (Vigilanz) der Lehrkraft in der Weise, dass von ihr überprüft wird, ob das Unterrichtsgeschehen den ursprünglichen Planungen weitgehend und zielgemäß entspricht. Aus diesen Gründen könnte entgegen einer handlungstheoretischen Dreiteilung die „Beobachtung“ als vierte Phase des Handelns im Sportunterricht (Unterrichtszyklus) explizit eingebracht werden (vgl. Abb. 1 im Innenkreis). Die Berücksichtigung des praxisorientierten Unterrichtszyklus (und der damit verbundenen Handlungsab-

läufe in der Praxis) im Rahmen des universitären Lehrens und Lernens beinhaltet eine triviale und gleichsam schwer umsetzbare Forderung für das Studium: Studieninhalte müssen sich unter anderem auf die Realisation von Handlungen beziehen und nicht nur auf Planungs-, Beobachtungs- oder Interpretationsprozesse. Oder anders: Während Planung, Beobachtung und Interpretation in hohem Maße durch kognitive Prozesse verstehbar und erlernbar sind, bedarf es bei der Realisation von Unterricht einer „leibhaftigen“ Umsetzung, die insbesondere Interaktionsprozesse (Erklären, Anleiten, Demonstrieren, Führen, Unterstützen usw.) mit den Schülern und Schülerinnen beinhaltet. Dies betrifft ebenso die drei Themengebiete in Schulsport2020. Beispiele: Die Fähigkeit Schüler und Schülerinnen zu motivieren (Themenfeld Bewegungsförderung) ist in hohem Maße von Kommunikationsprozessen abhängig (Motivierende Gesprächsführung). Ähnliches gilt auch für die Fähigkeit inklusiven Unterricht zu gestalten (Themenfeld Inklusion/Heterogenität), für die z. B. bestimmte Aufgaben angemessen moderiert werden müssen oder Konflikte zwischen Schüler/innen aktivierend geschlichtet werden müssen. Schließlich sind insbesondere Fähigkeiten im Themenfeld Lehrer/innenstress davon abhängig, wie sich eine Lehrkraft in einer Stresssituation verhält und hierdurch mit den Anforderungen und den eigenen Stresssituationen aktiv umgeht. Handlungsrealisation im Sinne von „sich verhalten“ ist somit eine entscheidende Komponente von Praxis und sollte daher auch eine entscheidende Komponente praxisorientierter Lehr-/Lernkonzepte sein.

Im Rahmen üblicher Bildungskonzeptionen für das universitäre Lehren und Lernen (vorherrschend ist hierbei immer noch die Bloom'schen Taxonomie; Bloom, 1956) spielen Prozesse des Anwendens (Application) durchaus eine Rolle. Interessant ist hierbei jedoch, dass das „Anwenden“ der am wenigsten elaborierte Prozess in der Bloom'schen Taxonomie ist. Dies ändert sich auch in späteren Revisionen dieser Taxonomie nur wenig: Krathwohl (2002) unterteilt das Anwenden noch einmal in „Executing“ und „Implementing“ und fokussiert darü-

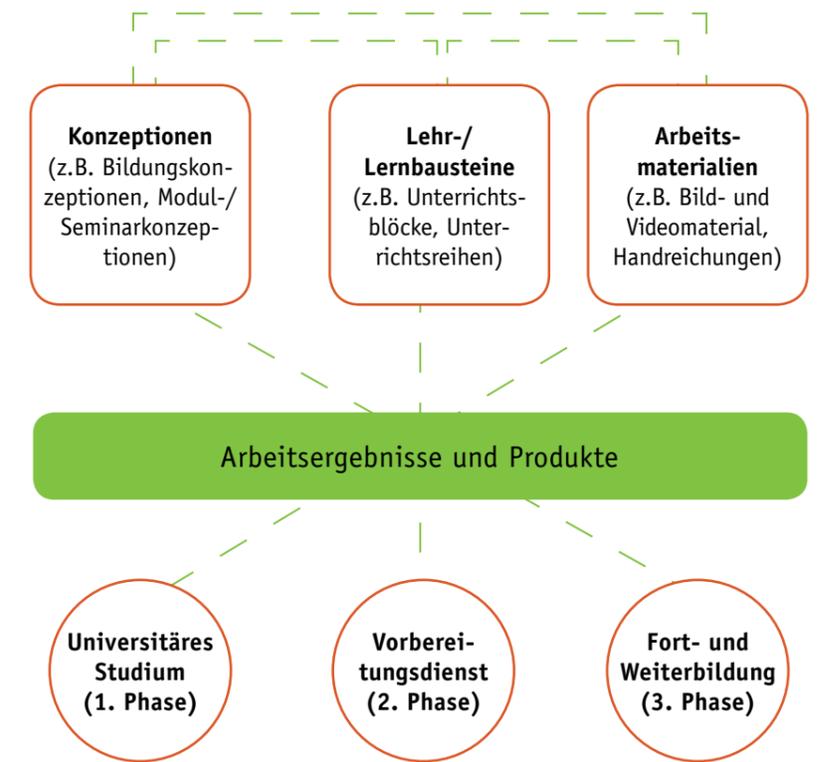


Abb. 2: Beispiele und mögliche Anwendungsebenen für denkbare und angezielte Produktlinien im Rahmen von Schulsport2020.

ber hinaus als einen von vier wesentlichen Wissens Ebenen das prozessuale Wissen, was daraus besteht, „wie“ Dinge gemacht werden (skills, techniques, methods). Dieses „Wie“ beinhaltet jedoch nicht allein eine kognitive Komponente („wissen wie“), sondern auch eine behaviorale Komponente („üben wie“). Um dies zu betonen, wird im Folgenden die Anwendung (Application) mit dem Begriff des Übens (Exercise) ergänzt; Üben bedeutet hierbei das gezielte und systematische Wiederholen von Handlungsvollzügen bzw. -realisationen (mit dem Zwecke des Lernens von situativ angemessenen Verhaltensweisen und Handlungsprozeduren) (vgl. Abb. 1, Außenkreis).

Vermittlung der Sportarten und der Theorie-Praxis-Bezug

Interessanterweise bringt die universitäre Lehrkräftebildung im Fach Sport Lehr-Lern-Situationen mit sich, bei denen tatsächliche Realisation und Handlungsvollzug selbstverständliche Bestandteile sind. Gemeint ist hier die Vermittlung von Sportarten. Auch wenn hierbei die Studierenden typischerweise die Schüler/innenrolle einnehmen, so ist der Handlungsvollzug in den sogenannten „Praxiskursen“ das vorherrschende Unterrichtsmoment (im besten Fall natürlich unterbrochen bzw. vor- und nachbereitet durch Planungs- und Reflexionsphasen). Diese Dominanz des tatsächlichen Tuns (Realisierens) offenbart eine große Chance für die Praxisorientierung von Konzepten, Lehr-Lern-Bausteinen oder Arbeitsmaterialien: durch die Verbindung der Themen Inklusion, Bewegungsförderung und Lehrer/innenstress mit sportpraktischen Angeboten, könnte Praxisnähe erleichtert werden. Allerdings ergibt sich hierdurch auch eine Schwierigkeit, da Praxiskurse häufig wenig Spielraum für Themen haben, die außerhalb der klassischen Methodik und Didaktik der Sportartenvermittlung liegen. Daher kann die Integration der Themen im Rahmen von Praxiskursen nur eine von mehreren Zugangsformen sein; es ist somit auch in Schulsport2020 gewollt und angestrebt, dass für die drei Themengebiete auch explizite Konzeptionen, Lehr-/Lernbausteine oder Arbeitsmaterialien entwickelt werden.

Produktlinien: Von Konzeptionen bis Filmclips

Die Konkretisierung erster Produkte ist ein Arbeitsprozess, der erst in der zweiten Hälfte 2017 beginnt und teilweise bis Mitte 2018 andauern wird. Aus diesem Grund haben bisherige Überlegungen in diese Richtung einen vorläufigen Charakter, der jedoch andererseits im Sinne geplanter und angedachter Produktziele eine wichtige erste Orientierung gibt. So wurde bereits im Antrag zum Projekt Schulsport2020 darauf verwiesen, dass Arbeitsergebnisse sowohl konzeptioneller Natur sein können, als auch die Ausrichtung von Lehr-/Lernwerkzeugen besitzen können:

Konzeptionelle Ergebnisse beziehen sich insbesondere auf übergreifende Darstellungen von Lernzielen und Lerninhalten; sie beziehen sich hierbei insbesondere auch auf die Frage der Kompetenzorientierung und berücksichtigen in dieser Frage die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung ebenso wie die Möglichkeit, die Lehr-/Lernprozesse dieser Phasen zu verbinden bzw. integrative Momente zwischen ihnen zu schaffen. Konzeptionelle Ergebnisse in Schulsport2020 sollten somit für Akteure der Sportlehrer/innenbildung ein Anhaltspunkt oder ein Modell für die Weiterentwicklung von Modulkonzeptionen und Curricula sein. Dieser Prozess sollte im besten Fall im Rahmen von Schulsport2020 angestoßen werden.

In Bezug auf Lehr-/Lernwerkzeuge sind zwei unterschiedliche Akzentuierungen denkbar, nämlich die Erstellung fertiger Lehr-/Lernbausteine oder die Erstellung von Arbeitsmaterialien. Lehr-/Lernbausteine geben Beispiele für unterschiedlich umfangreiche Unterrichtssequenzen, in denen ein Thema (z. B. Lehrer/innenstress) im Unterricht (z. B. in der Universität oder innerhalb eines Weiterbildungsprogramms) bearbeitet wird. Akteure der Sportlehrer/innenbildung könnten so auf einen Unterrichtsblock (z. B. eine Einheit oder ein Block mit mehreren Einheiten) zurückgreifen, in dem Lernziele, Lerninhalte, Methoden und andere Aspekte von Unterricht in sich abgeschlossen und abgerundet dargestellt werden. Demgegenüber sind Arbeitsmaterialien flexibler einsetzbar und bestehen beispielsweise aus

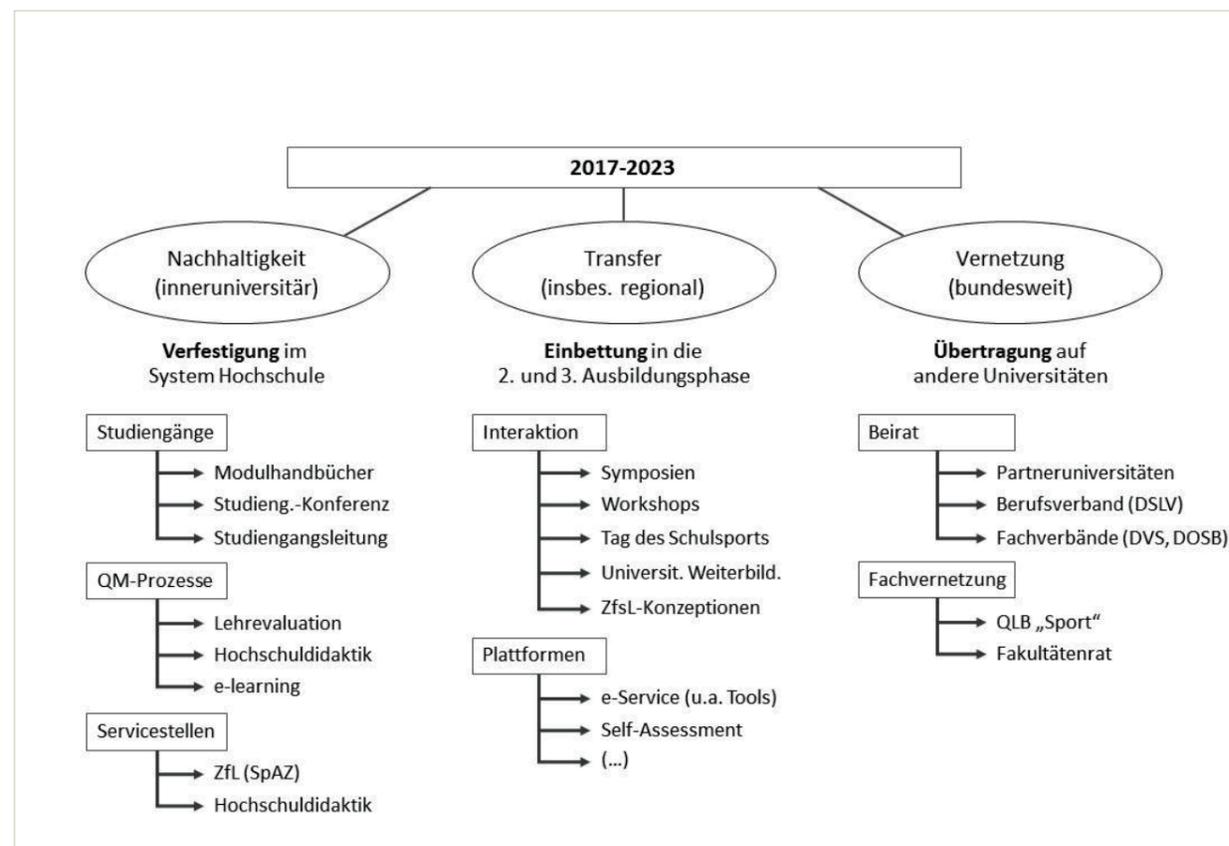


Abb. 3: Nachhaltigkeits- und Transferkonzept in Schulsport2020

informierenden Handreichungen, Anschauungsmaterial oder auch Methoden (z. B. zur Reflexion des eigenen Verhaltens), die zu sehr unterschiedlichen übergeordneten Zwecksetzungen oder als Baustein in bereits bestehende Konzeptionen eingesetzt werden können. Bei allen Formen von Lehr-/Lernwerkzeugen ist der Einsatz von medialen Prozessen eingeplant, wobei nicht das digitale Lernen per se als positiv wahrgenommen wird, sondern die Vorzüge dann gesehen werden, wenn hierdurch entweder das Lehren oder das Lernen optimiert werden können (z. B. e-Learning-Tools zur Vereinfachung von Kommunikation oder Vermittlung von Bild-/Ton-Medien; online-gestützte Selbstreflexions-Tools zur Vereinfachung des Selbststudiums ohne zwingende Anwesenheit betreuender Personen).

Produktentwicklung: Von der Forschung zur Anwendung und zurück

Die Entwicklung der zuvor vorgestellten, möglichen Produktlinien in Schulsport2020 folgt einem (1)Forschung-(2)Anwendung-(3)Forschung-Zyklus. (1) Im ersten Schritt werden basierend auf bisherigen Forschungsergebnissen, aber auch basierend auf nicht-empirischen wissenschaftlichen Erkenntnissen (z. B. Literaturanalysen, Bestandsaufnahme von (Aus-)Bildungskonzeptionen) Kataloge von Zielen, Inhalten und Methoden zur Entwicklung möglicher Produkte aufgestellt. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Schrittes sind auch die empirischen Analysen im Rahmen des Projekts Schulsport2020 in den drei Themenfeldern. (2) Aufbauend auf diesen Arbeiten werden Pilot-Produkte entwickelt (d. h. Konzeptionen, Lehr-/Lernbausteine oder Arbeitsmaterialien), die durch Peers vorab bewertet und kommentiert werden (z. B. Dozierende und Sportlehrer/innen, die im Rahmen der 2. Ausbildungsphase aktiv sind). Die hierdurch modifizierten Produkte werden dann modellhaft in die bestehenden Curricula integriert, angewendet und erprobt. (3) Die Erprobung der Produkte wird erneut mit forschungsori-

entierten Ansätzen evaluiert, entweder in Anwendungsstudien oder in exemplarischen Effektstudien (z. B. mit experimentellen Designs). Diese wissenschaftlich begleitete Erprobung soll dann zur Modifikation der Produkte und zur evidenzbasierten Anwendung bzw. zum Transfer in andere Anwendungsbereiche führen.

Der beschriebene Zyklus ermöglicht nicht nur eine gewisse Evidenzbasierung der Anwendung, sondern auch Transfereffekte zwischen Forschung und Anwendung. Konkret heißt das, dass Inhalte und Methoden, die im Rahmen von Forschungsprozessen verwendet werden, auch Eingang in anwendungsorientierte Produkte erhalten. Hierzu vier Beispiele:

- » *Forschungsmaterial (z. B. Videoaufnahmen, Interviewzitate) kann im Rahmen von Lehr-Lern-Werkzeugen verwendet werden;*
- » *methodische Vorgehensweisen (z. B. Befragungsinstrumente; Videoanalyse-Verfahren) können als Lernmethoden eingesetzt werden;*
- » *objektive Forschungsergebnisse können mit subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen von Studierenden oder Lehrer/innen in der Fort- und Weiterbildung verglichen werden;*
- » *theoretische Modelle zur Forschungsplanung können als theoretische Modelle zur Unterrichtsplanung eingesetzt werden.*

Forschung und Praxis wird durch derartige Transfers näher zusammengebracht; Forschung wird praxisrelevant und Praxis wird zum Forschungsgegenstand.

NACHHALTIGKEIT UND TRANSFER

Nachhaltigkeit und Transfer sind mit unterschiedlichen Gewichtungen in der aktuellen ersten Projektphase von Schulsport2020 (bis 2019) und in der avisierten zweiten Projektpha-

se (bis 2023) vertreten (Übersicht s. Abb. 3). Der Schwerpunkt liegt in der aktuellen ersten Phase auf der Sicherung der inneruniversitären Nachhaltigkeit, insbesondere auf der Integration der Überlegungen, Arbeitsergebnisse und Produkte in das System der Deutschen Sporthochschule Köln (z. B. Einbindung in Studiengänge und Qualitätsmanagement(QM)-Prozesse). Zugleich werden in der aktuellen ersten Projektphase kommunikative bzw. interaktive Netzwerke mit Akteuren und Entscheidern der zweiten und dritten Ausbildungsphase geschaffen, die einen regionalen Transfer von Ergebnissen und Produkten in diese Phasen ermöglichen. Dieser regionale Transfer soll in der zweiten Projektphase verfestigt und institutionalisiert werden. Der zweite Schwerpunkt der zweiten Projektphase liegt in der bundesweiten Vernetzung und der Übertragung der Ergebnisse und Produkte auf andere Universitäten und Regionen. Diese Vernetzung wird jedoch durch einzelne Aktivitäten der ersten Projektphase bereits vorbereitet.

Inneruniversitäre Nachhaltigkeit: Integration in das System Hochschule

Integration in Studiengänge. Studiengänge funktionieren über Formalia und Personen. Aus formaler Sicht ist es mittelfristig wichtig, dass Veränderungen von Lernzielen und -inhalten in Modulhandbüchern abgebildet sind. Daher sollen Konzeptionen und andere Produkte spätestens 2019 auch zur Veränderung von Modulhandbüchern führen. Derartige Prozesse funktionieren jedoch nur, wenn frühzeitig wichtige Akteure der späteren Umsetzung eingebunden sind. Dies betrifft das Zentrum für Lehrer/innenbildung an der DSHS (SportlehrerInnenausbildungszentrum – SpAZ), die Studiengangsleitungen und –koordinationen, die Modulleitungen und die Dozierenden. In Schulsport2020 sind diese Personenkreise entweder im engeren oder weiteren Kreis der Projektgruppe einbezogen (betrifft SpAZ und Studiengangsleitungen) oder werden bei der Entwicklung von Produkten in Arbeitsgruppen eingebunden. Diese frühzeitige Einbindung fördert gleichsam die Akzeptanz und Umsetzungsnähe der Entwicklungen. Daneben ist eine möglichst frühe und breite Kommunikation für spätere Integrationsprozesse wichtig, so z. B. die Darstellung des Projekts auf Studiengangskonferenzen im Lehramtsbereich (Teilnehmende sind insbesondere Modulleitungen).

Integration in QM-Prozesse und Service-Stellen

Nachhaltigkeit bedeutet auch, dass Produkte oder bildungsorientierte Konzeption im Rahmen des QM der Hochschule berücksichtigt werden. In Bezug auf Schulsport2020 und die DSHS Köln bedeutet dies (1) dass in der Lehrevaluation das Verständnis des Lehre-Forschung- und Theorie-Praxis-Bezugs durch entsprechende Fragestellungen berücksichtigt wird, (2) dass im Rahmen von e-learning-Angeboten die Produkte des Projekts einbezogen werden und (3) dass in den hochschuldidaktischen Angeboten für die Themenfelder von Schulsport2020 (z. B. Inklusion, Stressbewältigung) entsprechende, möglichst lehramtsspezifische Angebote lanciert werden. Neben der Hochschuldidaktik stellt das SportlehrerInnenausbildungszentrum eine weitere Servicestelle dar, die Arbeitsergebnisse des Pro-

jekts z. B. im Rahmen der Beratungsarbeit von Studierenden aufgreifen sollten.

Regionaler Transfer: Integration in die zweite und dritte Phase der Lehrer/innenbildung

Um Projektergebnisse bzw. Produkte zu entwickeln, die auch für die zweite und dritte Phase der Lehrer/innenbildung geeignet und akzeptabel sind, müssen die Belange und Besonderheiten dieser Phasen frühzeitig berücksichtigt werden. Dies wird am ehesten dann erreicht, wenn in Phasen der Produktentwicklung innerhalb von Fokusgruppen oder anderen Kommunikationsformen die Akteure und Verantwortlichen für die zweite und dritte Phase der Lehrer/innenbildung eingebunden werden. Durch diese partizipative Entwicklungsarbeit wird späterer Transfer gefördert.

Partizipative Entwicklungsarbeit besitzt zwei Bedingungen: (a) die Kenntnis und die Verknüpfung der entsprechenden Personen (Schaffung von sozialen Netzwerken) (b) das Schaffen von Gelegenheiten zum Austausch mit bzw. zwischen den Akteuren und Entscheidern der zweiten und dritten Ausbildungsphase.

Bezogen auf die Kenntnis und die Verknüpfung der entsprechenden Personen ist in Schulsport2020 ein eigens hierfür definierter Projektbereich angelegt („Schnittstellenmanagement“), der die Verbindungen zwischen den universitären Akteuren und den Akteuren der zweiten und dritten Ausbildungsphase herstellt. Dieser Projektbereich war (und ist) auch im Rahmen der felderorientierten Forschungsaktivitäten (bis Ende 2017) ein zentrales Moment zur Kontaktaufnahme mit Bezirksregierung, Schulen und dem Ministerium.

Aufbauend auf den geschaffenen Netzwerken werden auf unterschiedlichen Ebenen mehr oder weniger stark institutionalisierte Formen des Austausches gesucht bzw. konzipiert, um auf diese Weise Partizipation und somit Akzeptanz und Transferwahrscheinlichkeit zu verbessern:

- » *Planung und Durchführung von Fokusgruppen-Treffen unter Einbezug von fachverantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern der zweiten und dritten (Aus-)Bildungsphase, auf denen erste Versionen von Konzepten, Lehr-Lern-Werkzeugen etc. vorgestellt, diskutiert und ggf. modifiziert werden.*
- » *Planung und Durchführung von Symposien und Workshops für Fachlehrer/innen zur (1) Darstellung aktueller (Produkt-)Entwicklungen und (2) zum gegenseitigen Austausch von Herausforderungen im Schulalltag (auch, aber nicht ausschließlich in Hinsicht auf die Themenbereich in Schulsport2020).*
- » *Implementierung des „Tag des Schulsports“ in Kooperation mit der Bezirksregierung Köln sowie Schaffung organisatorischer Verknüpfungen (z. B. Hallenressourcen der DSHS Köln für Fortbildungen der Bezirksregierung).*
- » *Strategische Absprachen mit den Fachvertretern innerhalb der ZfL darüber, wie Konzeptionen, Lehr-/Lernreihen oder andere Produkte im Rahmen der (Aus-)Bildungsanteile der zweiten Phase eingebettet werden können.*

» Überlegungen zur Nutzung von Angeboten der universitären Weiterbildung für die dritte Phase der Sportlehrer/innenbildung (insbesondere Thema Lehrer/innenstress).

Bundesweite Vernetzung: Integration in andere Hochschulen und Regionen

Ein letzter Aspekt von Nachhaltigkeit und Transfer betrifft die Übertragung der Projektergebnisse und –produkte auf andere Hochschulen und Regionen. Diese Übertragung soll durch eine sukzessive Vernetzung der Einrichtungen erreicht werden, die für die zweite Projektphase (2019-2023) verstärkt geplant, jedoch aktuell bereits über den Projektbeirat sowie die sportwissenschaftliche Fachvernetzung, vorbereitet wird:

Der Projektbeirat: Der Projektbeirat, der bereits 2016 installiert wurde, beinhaltet neben Fachorganisationen (Deutsche Vereinigung Sportwissenschaft; Deutscher Olympischer Sportbund, Sportlehrerverband) auch drei Universitäten (Leipzig, Kiel, Frankfurt), die im weiteren Verlauf von Schulsport2020 im Rahmen der Vernetzung eine wesentliche Rolle spielen sollen. Konkret sollen spätestens in der zweiten Projektphase diese Universitäten die Arbeitsergebnisse und Produkte aus Schulsport2020 aufgreifen und die Implementierung in den Curricula der eigenen Universität bzw. der eigenen Region prüfen. Angestrebt ist also ein Verbundprojekt mit den drei Universitäten, wobei jeder Universität ein eigener regionaler „Implementierungsraum“ zugewiesen wird.

Eine sportwissenschaftliche Fachvernetzung findet parallel zu diesem Vorhaben statt. Durch einen elektronischen Verteiler (QLB-Sport-email-Liste) und regelmäßige Treffen auf Fachkongressen soll ein guter Informationsaustausch geschaffen werden, der auch beinhaltet, dass fertige Produkte zwischen den QLB-Sport-Projekten ausgetauscht werden und so dazu ange-regt wird, diese Produkte aufzugreifen.

Fazit und Ausblick in die 2. Projektphase von Schulsport2020

Ende 2017 bzw. Anfang 2018 schreibt der Projektträger die 2. Projektphase im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (QLB) aus. Diese 2. Projektphase bietet eine immense Chance, den in Phase 1 begonnenen Prozess der inneruniversitären Integration und des regionalen Transfers zu vertiefen, zu festigen und auszuweiten. Phase 2 ist aber insbesondere auch zur Einbindung anderer Universitäten bzw. Hochschulen in die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprozesse notwendig, da Effekte der QLB im Bereich des Faches Sport nur dann groß genug werden, wenn über die Vernetzung eine Multiplikation von Hochschulen und Regionen erreicht wird. Aus diesem Grund ist bereits jetzt abzusehen, dass die Zielsetzungen von Schulsport2020 in der zweiten Phase neben der inneruniversitären Festigung und der regionalen Implementierung insbesondere die Zusammenarbeit mit den Hochschulen in Leipzig, Kiel und Frankfurt sowie den zugehörigen Regionen ist.



LITERATUR

Blömeke, S. (2002). *Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule*, 2, 257-261.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.I., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.*

Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug–Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. URL: www.jsse.org/2000/2000-0/hedtke.htm/ (Stand: 15.08. 2010).

Henninger, Michael; Hörmann, Christine (2004). *Virtualisierung der Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. In Doris Carstensen & Beate Barrios (Hrsg.), *Campus 2004: Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* (S. 214-224). Waxmann: Münster.

Krathwohl, David R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into practice*, 41 (4), 212-218.

Nitsch, J. R. (2004). *Die handlungstheoretische Perspektive: Ein Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Intervention*. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (1), 10–23.

IMPRESSUM

Titel:

Schulsport2020: Erste Ergebnisse des Projekts und Ausblicke auf eine Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung

Herausgeber/in:

Univ.-Prof. Dr. Jens Kleinert & Julia Wolf
Psychologisches Institut,
Deutsche Sporthochschule Köln

Layout:

Sandra Bräutigam
Presse und Kommunikation,
Deutsche Sporthochschule Köln

Fotos:

Cover, S.17, S.22, S.25, S.26, S.27, S.29
Landessportbund NRW | Andrea Bowinkelmann
S.04 Presse und Kommunikation,
S.08 Psychologisches Institut

Stand:

2017

ISBN:

978-3-922386-01-8

GEFÖRDERT VOM

