



2/24

# ZEITSCHRIFT FÜR STUDIUM UND LEHRE IN DER SPORTWISSENSCHAFT

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

## HERAUSGEBER\*INNEN

JENS KLEINERT · KATRIEN FRANSEN · NILS NEUBER ·  
NADJA SCHOTT · PAMELA WICKER

# IMPRESSUM

<b>Geschäftsführender Herausgeber</b>	Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber</b>	Prof. Dr. Katrien Franssen, University of Leuven/Belgien, Departement of Movement Sciences (Sektion Internationales)  Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft)  Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft (Sektion Lebenswissenschaften)  Prof. Dr. Pamela Wicker, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (Sport und Gesellschaft)
<b>Herausgebende Körperschaft</b>	Deutsche Sporthochschule Köln, vertreten durch den Rektor Univ.-Prof. Dr. Ansgar Thiel
<b>Redaktion</b>	Ines Bodemer, Jannis Wolf Deutsche Sporthochschule Köln Stabstelle für Akademische Planung und Steuerung Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>Hinweise für Autorinnen und Autoren</b>	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter <a href="http://www.dshs-koeln.de/zsls">www.dshs-koeln.de/zsls</a> heruntergeladen werden.
<b>Verlag</b>	Das e-journal wird von der Deutschen Sporthochschule Köln herausgegeben. Der Internetauftritt der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ist Teil der Webseiten der Deutschen Sporthochschule Köln. Es gilt das Impressum der Deutschen Sporthochschule Köln.
<b>Layout/Gesamtherstellung</b>	Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abteilung Presse und Kommunikation, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
<b>ISSN</b>	ISSN 2625-5057
<b>Erscheinungsweise</b>	halbjährlich
<b>Bezugsbedingungen</b>	Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind über die Creative-Commons-Lizenzen CC BY 4.0 DE urheberrechtlich geschützt. Diese Lizenz erlaubt das Teilen und das Bearbeiten der Inhalte für beliebige Zwecke, unter der Bedingung, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben gemacht werden, ein Link zur Lizenz beigefügt wird und angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Zudem dürfen keine weiteren Einschränkungen, in Form von zusätzlichen Klauseln oder technischen Verfahren, eingesetzt werden, die anderen rechtlich untersagt, was die Lizenz erlaubt. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>

# Inhalt

<b>EDITORIAL</b>	4
<hr/>	
<b>ORIGINALIA &gt; PEER REVIEW</b>	
<b>Miriam Jordis Kuhrs, Uta Czyrnick-Leber</b> „[...] den Everest mit Flip-Flops erklimmen“ – Bewältigungsstrategien von Referendar*innen bei der Vermittlung tänzerischer Inhalte im Sportunterricht	5
<b>WERKSTATTBERICHT &gt; PRACTICE REPORTS</b>	
<b>Nele Schlapkohl, Anneke Langer</b> Einbindung pädagogischer Diagnosen in die Lehramtsausbildung - Umsetzungsmöglichkeiten im Seminar <i>Bewegen im Wasser</i>	13
<b>WERKSTATTBERICHT &gt; PRACTICE REPORTS</b>	
<b>Freya Füllgräbe, Markus Soffner, Christiane Wilke</b> Curriculare Integration digitaler Kompetenzvermittlung in einem sportwissenschaftlichen Bachelorstudiengang	20
<b>ESSAY</b>	
<b>Nils Neuber</b> Eine Frage der Haltung – Warum Vorlesungen auch weiterhin in Präsenz gehalten werden sollten	28

## EDITORIAL

# "Evergreens" der sportwissenschaftlichen Hochschullehre ... und wozu Vorlesungen in Präsenz?

Liebe Leser\*innen,

mit dem vorliegenden Heft greifen wir drei Themen auf, die in gewisser Hinsicht als Evergreens in der sportwissenschaftlichen Hochschullehre betrachtet werden können. Es geht um das Sportverständnis in Lehre und Praxis, die Vermittlung von diagnostischer Kompetenz und um das Thema Digitalisierung in der Hochschullehre (diejenigen, die sich im Zusammenhang mit Digitalisierung über den Begriff Evergreen wundern sollten wissen, dass die Ministerien bereits seit über 10 Jahren strukturelle und inhaltliche Maßnahmen in diesem Bereich fordern und hier oder da sogar fördern).

In Hinsicht auf das Thema Sportverständnis greifen Miriam Jordis Kuhrs und Uta Czynnick-Leber in ihrem Originalbeitrag die Bewältigungsstrategien bei der Vermittlung von Tanz auf. Insbesondere Lehrer\*innen mit einem eher "männlichen Sportverständnis" stehen in der Vermittlung von Tanz unter gewissem Druck. Diese Situation betrachten die Autorinnen anhand von Lehramtsreferendar\*innen, die in ihrer Biografie keine Bezüge zum Tanz aufweisen. Die qualitative Studie gibt interessante Einblicke in den Stress, der durch einen subjektiv schwierigen Vermittlungsgegenstand ausgelöst werden kann - ob die Probleme wohl ähnlich sind, wenn eine Tänzerin Fußball unterrichten soll?

Die diagnostische Kompetenz von Studierenden bzw. Lehrkräften ist das Thema des zweiten Beitrags. Nele Schlapkohl und Anneke Langer beschreiben in ihrem Werkstattbericht, wie im Bewegungsfeld Schwimmen diagnostische Kompetenz erfasst und verbessert wird. Auch wenn der Beitrag sich auf die Hochschullehre im Master of Education bezieht, besitzt er Potenziale zum Transfer in die zweite oder dritte Phase der Lehrer\*innenbildung. Wie können wir diesen Transfer unterstützen?

Den Evergreen Digitalisierung greifen Freya Füllgräbe, Markus Soffner und Christiane Wilke im zweiten Werkstattbericht dieser Ausgabe der ZSLS auf. Die Autor\*innen geben Einblick in den Prozessablauf, durch den Elemente der Digitalisierung in einen bestehenden Bachelor-Studiengang integriert werden. Der Werkstattbericht wendet sich insbesondere auch an Funktionsträger, die ähnliche Prozesse der "digitalen Transformation" in den eigenen Studiengängen prüfen oder sogar (selektiv) anwenden wollen. Aber wieviel Digitalisierung verträgt ein Studiengang?

Abschließend plädiert Nils Neuber in seinem Essay für eine Beibehaltung der Vorlesungslehre in Präsenz. Nils Neuber geht systematisch-kritisch mit dem problematischen Erbe der Corona-Zeit um, in deren Folge immer häufiger nach digitalen Vorlesungen gerufen wurde und wird. Dabei ist eines seiner scharfen Argumente, dass "pädagogische Beziehungen (...) Nähe und Authentizität" brauchen. Er fordert: "Lehrende und Lernende müssen 'in Kontakt' sein, müssen spüren, welche Botschaften „ankommen“ und welche nicht". Sollten wir diese Botschaft nicht auch den Studierenden zukommen lassen?

Wir wünschen allen Leser\*innen viel Freude mit diesem Heft, welches unseren nun 7. Jahrgang abschließt. Außerdem wünschen wir allen einen guten Start in das kommende Wintersemester 2024/25,

herzliche Grüße

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

## ORIGINALIA › PEER REVIEW

# „[...] den Everest mit Flip-Flops erklimmen“\* – Bewältigungsstrategien von Referendar\*innen bei der Vermittlung tänzerischer Inhalte im Sportunterricht

Miriam Jordis Kuhrs, Uta Czynnick-Leber

## Korrespondierender Autor

Uta Czynnick-Leber  
Abteilung Sportwissenschaft  
Universität Bielefeld

## Schlüsselwörter

Referendariat, Bewältigungsstrategien, Tanz, Tanzvermittlung

## Keywords

Training phase, coping strategies, dance, dance mediation

## Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Kuhrs, M. J. & Czynnick-Leber, U. (2024). „[...] den Everest mit Flip-Flops erklimmen“ - Bewältigungsstrategien von Referendar\*innen bei der Vermittlung tänzerischer Inhalte im Sportunterricht. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 7(2), 5-12.

## Zusammenfassung

Dem aktuellen Diskurs in der sportwissenschaftlichen Professionsforschung folgend, wird das Handeln von Sportlehrkräften weit mehr durch biografische Sozialisationsprozesse geleitet als durch einzelne Ausbildungsphasen. In der Folge hat sich ein männliches Sportverständnis an Schulen perpetuiert, das in der Regel mit einer Marginalisierung von Tanz einhergeht. Damit ergibt sich für viele Referendar\*innen beim erstmaligen Unterrichten von Tanz eine doppelte Drucksituation: Zum einen besteht eine Belastung aufgrund der permanenten Bewertung während der Ausbildungsphase, zum anderen aufgrund der Verpflichtung zum Unterrichten eines Bewegungsfelds, das dem aus der Biografie entstandenen Habitus häufig entgegensteht. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Fragestellung, welcher Bewältigungsstrategien sich Referendar\*innen, die bislang keinen nennenswerten Bezug zum Tanz hatten, bei der Vermittlung eines Unterrichtsvorhabens im Bewegungsfeld Tanz bedienen. Hierfür wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit vier Referendarinnen und sechs Referendaren durchgeführt, die sich am Ende der Ausbildungsphase befinden, bis zum Studium so gut wie keine Berührung mit Tanz hatten und ein Unterrichtsvorhaben im Bereich Tanz durchführen mussten. Es konnten fünf Bewältigungsstrategien identifiziert werden: 1. die Verknüpfung von Tanz mit Fitness, 2. die Solidarisierung mit den Schüler\*innen, 3. der Verzicht auf Eigenrealisation, 4. die Intensivierung der eigenen Vorbereitung, 5. der Rückgriff auf die Expertise der Ausbildungslehrkraft. Die angewandten Bewältigungsstrategien sind auch immer vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach Absicherung zu deuten.

\* Satzbau des Originalzitats für den Titel angepasst

**Abstract:**

Current discourse in sports science suggests that biographical socialization processes influence the actions of physical education (PE) teachers more than individual training phases. This often perpetuates a male-dominated understanding of sports in schools, which typically marginalizes dance. Consequently, many teacher trainees experience dual pressure when teaching dance for the first time: on one hand, the constant evaluation during their training phase creates a burden, and on the other hand, the obligation to teach a movement field that contradicts their biographical habitus adds further stress. This article explores the coping strategies employed by teacher trainees with little to no prior experience in dance when required to teach it. Ten guided interviews were conducted with six male and four female teacher trainees at the end of their training phase, all of whom had minimal dance experience before their studies and were tasked with teaching dance. Five coping strategies were identified: 1. Connecting dance with fitness; 2. Solidarity with students; 3. Sacrificing self-realization; 4. Intensifying preparation; 5. Relying on a mentor's expertise. These coping strategies should be interpreted in the context of the trainees' desire for assurance.

**1. EINLEITUNG**

Der Sportbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“<sup>1</sup> gilt seit 1970 als fester Bestandteil der Lehrpläne aller Bundesländer für das Fach Sport, was nicht zuletzt auf seine besonderen Potenziale zurückzuführen ist. So werden ihm mit seinem Beitrag zur Entfaltung des gestalterischen und ästhetischen Handlungsrepertoires, der Erschließung neuer Zugänge zum eigenen Körper, der Erweiterung von Sozial- und Bewegungskompetenz, der Steigerung von Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit und der Förderung von interkulturellem Verstehen vielfältigste Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung für Schüler\*innen aller Jahrgangsstufen zugeschrieben (Klinge, 2007).

Trotz dieser Fülle an möglichen positiven Effekten und der Verbindlichkeit aufgrund der curricularen Verankerung wird der Bereich Tanz jedoch de facto wenig unterrichtet (u.a. Freytag, 2022; Gerlach et al., 2005; Hafner, 2020; Rode, 2020). Dies ist unter anderem auf Faktoren zurückzuführen, welche in enger Verbindung mit der unterrichtenden Lehrperson stehen. Ein Mangel an praktischer Erfahrung und vermittlungsmethodischem Wissen, explizite Kompetenzdefizite, Habitualisierungen durch geschlechterstereotype Vorstellungen im Sport, keiner ausreichenden Hilfestellungen von außen und aus all dem resultierende Überforderungen tragen dazu bei, dass einige Sportlehrkräfte die praktische Durchführung des Bewegungsfelds im Sportunterricht weitgehend vermeiden (Hafner, 2020).

Während fertig ausgebildete Lehrkräfte die Umsetzung einer Unterrichtsreihe im Bereich Tanz in ihrer Berufspraxis umgehen (können)<sup>2</sup>, stellt sich Referendar\*innen bei Unterrichtsbesuchen im

Fach Sport aufgrund der Prüfungsordnungen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) die verpflichtende Aufgabe, ihre Vermittlungskompetenzen in verschiedenen Bewegungsfeldern unter Beweis stellen zu müssen (§11 Abs. 3 OVP). Erfahrungsgemäß wird den Lehramtsanwärter\*innen dabei die Umsetzung eines Unterrichtsvorhabens im Bewegungsfeld des Tanzens nahegelegt, was sie in der ohnehin „besonders vulnerable[n] Phase“ des Referendariats, „in der Sorgen und Anspannung höher als in anderen Phasen des Berufslebens sind“ (Raven et al., 2022, S. 116), vor besondere Herausforderungen stellen kann. So belastet hier zum einen die ständige Bewertungssituation durch Ausbildungslehrkräfte und Fachleiter\*innen (Raven et al., 2022), zum anderen kommt es nahezu notwendigerweise zum „Zusammenbruch der Ideale und Erwartungen, welche während des Studiums entwickelt wurden“ (Dicke et al., 2016, S. 246). Letzteres führt nicht selten dazu, dass das erste eigenverantwortliche Unterrichten als „Praxischock“ (Pille, 2013, S. 23), mithin als eine Art Identitätskrise erlebt wird (Raven et al., 2022, S. 116), welche schlimmstenfalls in einer „emotionalen Erschöpfung“ münden kann (Rothland & Walter, 2023, S. 112).

Schon ungeachtet eines spezifischen Sportbereichs gestaltet sich das Unterrichten in der Zeit des Referendariats also aufgrund dessen, dass die angehende Lehrperson in ihrem Auftreten und beruflichen Handeln noch nicht gefestigt ist, dass teilweise kein großer Altersabstand zur Lerngruppe besteht und dass hier unter den Vorzeichen permanenter Bewertung „eigenverantwortlich“ unterrichtet werden soll, im besonderen Maße herausfordernd. Nahezu folgerichtig entsteht daher beim Unterrichten von Tanz für viele angehende Lehrkräfte eine doppelte Drucksituation, insofern die ohnehin bestehende Belastung der Ausbildungsphase mit der Vermittlung eines „fremden“ Bewegungsfelds noch einmal gesteigert wird.

**2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN UND EINORDNUNG IN DEN FORSCHUNGSSTAND**

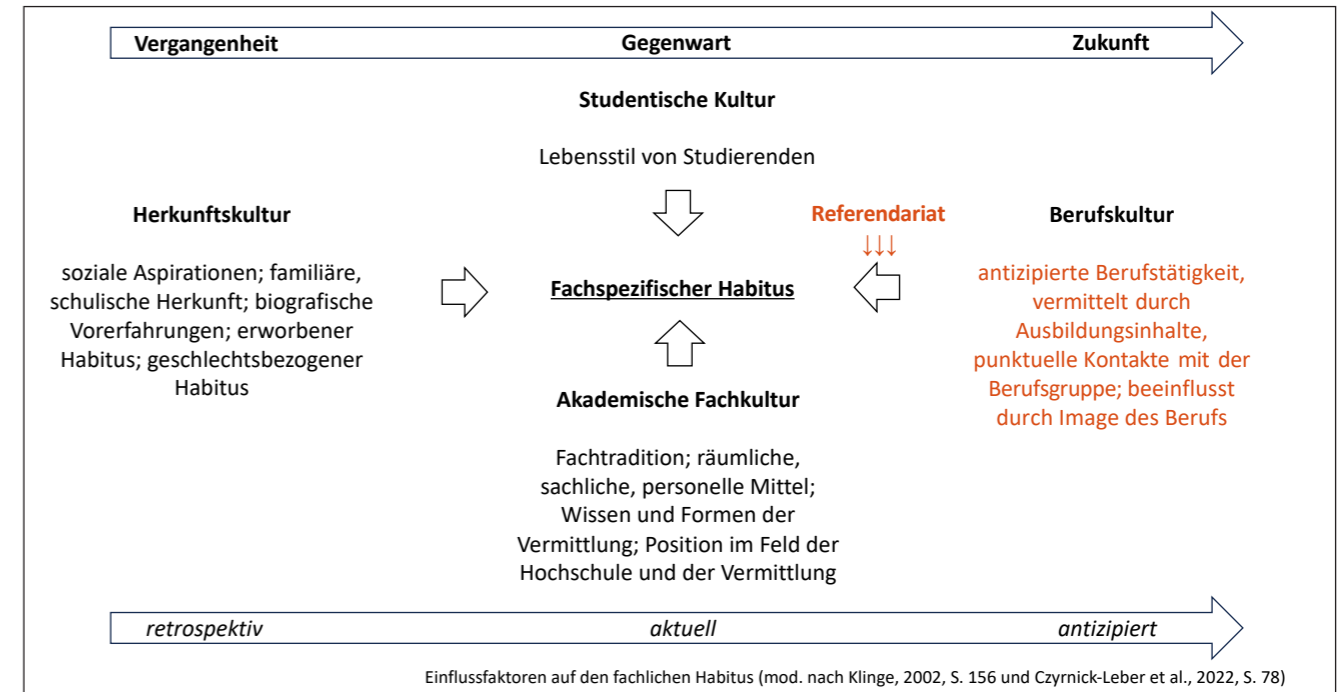
Dem aktuellen Diskurs in der sportwissenschaftlichen Professionsforschung folgend, wird das Sportlehrkräftehandeln weit mehr durch biografische Sozialisationsprozesse bestimmt als durch einzelne Ausbildungsphasen (Pallesen & Kramer, 2023).<sup>3</sup> Tritt eine Sportlehrkraft in den Vorbereitungsdienst ein – so die Annahme –, hat sich ihr Denken und Handeln bereits durch ihr Geschlecht, ihre Sportsozialisation seit der Kindheit (auch im Verein), ihr abgeschlossenes Studium im Allgemeinen und ihr Sportstudium im Speziellen sowie durch die über die Jahre konstruierten beruflichen Erwartungen geformt (s. Abb. 1).

Um die Einflussnahme biografischer Erfahrungen und die mit diesen einhergehenden impliziten Wissensbeständen auf das berufliche Handeln theoretisch fundieren zu können, wird wiederkehrend auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu (u.a. 1992) verwiesen. Dieses markiert den Habitus nicht nur als unreflektierte Hintergrundfolie für jegliche Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns von Akteur\*innen, sondern charakterisiert ihn darüber hinaus – sofern einmal manifestiert – als äußerst träge und schwer irritierbar. Für Sportstudierende lässt sich in diesem

<sup>3</sup> Zentral ist dabei die Annahme, dass sich der Prozess vom Sport-Treibenden zum Sport-Vermittelnden – ungeachtet der im Studium vermehrt implementierten biografischen Selbstreflexionsphasen (Czzyrnick-Leber et al., 2022; Meister, 2018) – weitestgehend unbewusst vollzieht.

<sup>1</sup> Die Bezeichnung des Bewegungsfelds erfolgt an dieser Stelle in Anlehnung an die Formulierung der Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen, da sich die nachfolgende Studie auf angehende Lehrkräfte dieses Bundeslandes bezieht.

<sup>2</sup> Zum Vermeidungsverhalten von Sportlehrkräften aufgrund „heimlicher Lehrpläne“ siehe u.a. Freytag (2022) sowie Gieß-Stüber & Sobiech (2017). Darüber hinaus heben sich die Lehrpläne der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg im Bereich Tanz dadurch hervor, dass bestimmte Kompetenzerwartungen ausschließlich für Schülerinnen einen verbindlichen Status innehaben.



**Abb. 1:** Einflussfaktoren auf den fachlichen Habitus (mod. nach Klinge, 2002, S. 156 und Czzyrnick-Leber et al., 2022, S. 78)

Zusammenhang die empirisch belegte Erkenntnis in Anschlag bringen, dass sich deren professionsbezogenes Selbstverständnis stark am eigenen sportmotorischen Können orientiert (Ernst, 2018) und „recht resistent gegen universitäre Einflüsse“ bleibt (Czzyrnick-Leber et al., 2022; vgl. auch Meister, 2019).

Dass der Habitus schon weit vor Studienbeginn geformt wird, zeigen Studien, die mit Sportstudierenden im Kontext ihrer (verpflichtenden) Tanzausbildung im Rahmen ihrer ersten Ausbildungsphase durchgeführt wurden (Czzyrnick-Leber et al., 2022; Freytag, 2011; Hafner, 2019; Ørbæk & Engelsrud, 2021; Rustad, 2012). Diese Studien decken allesamt auf, dass die Studierenden größtenteils Bewegungserfahrungen im Bereich Sportspiele aufweisen und im Studium recht erfahrungslos auf den Bereich Tanz treffen. Geprägt durch ihren feldspezifischen Habitus, der sich in der Regel schon durch eine frühzeitige Sportvereinszugehörigkeit entwickelt hat, äußern sie bei der Umsetzung ästhetisch-künstlerischer Bewegungsanleitungen häufig das Gefühl der Scham (Freytag, 2011; Rode, 2020; Rustad, 2012) und zeigen im Rahmen von Pflichtveranstaltungen in diesem Bereich zum Teil widerständiges Verhalten (Czzyrnick-Leber, 2019; Klinge & Schütte, 2013; Rode, 2020).

Diese nur bedingt reflektierten Handlungsweisen liegen darin begründet, dass geschlechtsbezogene und feldspezifische Habitualisierungen häufig miteinander korrelieren (Gehrmann et al., 2024), was in der Konsequenz zur Folge hat, dass sich nach wie vor eine hierarchische Ordnung zwischen sogenannten männlichen und weiblichen Sportarten ausmachen lässt, die zu Gunsten der männlichen Sportarten ausfällt (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Mit Blick auf die ausgebildeten Lehrkräfte bestätigt eine Reihe von Interviewstudien das Vorhandensein besagter Hierarchie als geschlechterübergreifendes Phänomen (Ernst, 2018; Firley-Lorenz, 2004; Hafner, 2020; Volkmann, 2008). So sind es den Ergebnissen zufolge neben den männlichen Lehrkräften auch die Sportlehrerinnen, welche sich stark an einem männlichen Sportkonzept orientieren. Auch sie verzichten häufig auf „ästhetisch gestalterische Sportarten [...], da sie von den Jungen als ‚Frauensportarten‘ wahrgenommen und abgelehnt werden“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 272), und gehen somit eine Art Komplizenschaft insbesondere mit den männlichen Schülern ein, die deren hegemoniale

Stellungen stärkt und „das habitualisierte Leitbild des männlichen Sportlers“ fortwährend aktualisiert (Schiller, 2020, S. 78). Dies kann wiederum zu der von Sportlehrkräften häufig gewählten Strategie führen, den Bereich Tanz „unter sportlich dominierten Sinnmustern auszulegen, weil diese ihnen selbst näher sind und weil sie sich eine höhere Motivation auf Seiten der Schüler\*innen versprechen“ (Rode, 2020, S. 81 FN). Dieser Weg vereinfacht darüber hinaus „[...] die Einnahme einer Rolle als (Mit-)Sportler“ (Ernst, 2018, S. 223) während des eigenen Unterrichts. Festzuhalten bleibt: Geschlechts- und sportspezifische Habitualisierungen beginnen in der frühen Kindheit, setzen sich im Sportverein und im Schulsport fort, tragen zur Aufnahme eines Sportstudiums bei<sup>4</sup>, festigen sich dort, reproduzieren sich erneut in der Schule und formen berufliche Erwartungen. Dieser Kreislauf ist vor dem Hintergrund Bourdieuscher Überlegungen wenig überraschend, denn

„es [ist] schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt [...], auf Umstände zu treffen, die im Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken“ (Bourdieu et al., 1996, S. 168).

Das Referendariat als eine bedeutende Stellschraube in der Lehramtsausbildung wurde als Forschungsgegenstand bislang vernachlässigt (Rothland & Walter, 2023), und das, obwohl es als „die prägendste und wichtigste Zeit für die Ausübung des Lehrerberufs“ gilt (Pille, 2013, S. 23). Gleichwohl kann auf Basis der theoretischen Reflexionen und des aktuellen Forschungsstands zu Studierenden und fertig ausgebildeten Lehrkräften für Referendar\*innen angenommen werden, dass sie nach ihrem Sportstudium (erneut) in ein Schulklima kommen, in dem ein männlich konnotiertes Sportverständnis sowie eine sowohl implizite als auch explizite „geschlechtsbezogene

<sup>4</sup> Diese Tendenz setzt sich in den Sportleistungsprüfungen fort. So kann beispielsweise in Bayern statt der Tanzprüfung eine zweite Mannschaftssportart im Eignungstest absolviert werden.

asymmetrisch-dichotome Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler“ existiert (Schiller, 2020, S. 93), wobei Tanz marginalisiert und schlimmstenfalls abgewertet wird (Czarnick-Leber et al., 2024). Gekoppelt mit der Drucksituation, die bei angehenden Sportlehrkräften während der zweiten Ausbildungsphase zu einer hohen Belastung führen kann, bestehen demnach ungünstige Ausgangsbedingungen für das (erstmalige) Unterrichten von Tanz.

Zu fragen bleibt daher, wie Referendar\*innen – und zwar insbesondere jene, die bislang keinen nennenswerten Zugang zum Tanz hatten – konkret mit dieser herausfordernden Situation umgehen bzw. wie sie die im hohen Maße belastende Situation bewältigen. Während Schäfer et al. (2019) für Referendar\*innen schon zwischen den drei Bewältigungsmustern ausweichend, aktiv und unterstützend unterscheiden, liegt eine derartige Differenzierung bezogen auf das spezifische Feld der Tanzvermittlung noch nicht vor. Der vorliegende Beitrag möchte hier ansetzen und fokussiert folgende Fragestellung: Welcher Bewältigungsstrategien<sup>5</sup> bedienen sich Referendar\*innen ohne sportbiografischen Tanzbezug bei der Vermittlung eines Unterrichtsvorhabens im Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen, Darstellen“?

### 3. METHODE

#### Datenerhebung

Die Datenbasis vorliegender Studie liefern zehn leitfadengestützte Interviews, die mit vier Referendarinnen und sechs Referendaren im Zeitraum vom 28.09.2023 bis zum 23.11.2023 geführt wurden. Die Interviewpartner\*innen befanden sich im letzten Drittel der zweiten Ausbildungsphase oder hatten das Referendariat erst kürzlich (< 1 Jahr) abgeschlossen. Alle Interviewteilnehmenden

<sup>5</sup> Bewältigungsstrategien werden hier in Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) verstanden als das kognitive und verhaltensmäßige Bemühen einer Person, belastende Situationen zu bewältigen.

hatten einen Sportlehramtsstudiengang in Nordrhein-Westfalen durchlaufen, in welchem Tanz einen verpflichtenden Anteil des Studiums darstellt. Während ihres Referendariats hatten sie mindestens eine Reihe zum Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ durchgeführt, die einen Unterrichtsbesuch beinhaltete. Insgesamt wurden die zehn angehenden Sportlehrkräfte aus vier verschiedenen Fachseminargruppen, die jeweils von unterschiedlichen Fachleiter\*innen geleitet wurden, befragt. Die Zusammenstellung des Samples fand über das Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung oder die Fachleiter\*innen der jeweiligen Seminare direkt statt.

Acht Interviewpartner\*innen absolvierten ihr Referendariat an einem Gymnasium, zwei an einer Gesamtschule. Sechs Interviewpartner\*innen waren zum gegebenen Zeitpunkt in den Mannschaftssportarten Fußball und Handball aktiv, vier in den Individualsportarten Badminton, Kampfsport und Schwimmen. Das Durchschnittsalter der Interviewpartner\*innen beträgt 29 Jahre. Der Leitfaden enthält entlang des Schaubildes (Klinge, 2002) Fragen nach der Herkunftskultur, insbesondere mit Blick auf die Vereinszugehörigkeit, die studentische Fachkultur, die beruflichen Erwartungen sowie zu Bewältigungsstrategien. Die Interviews haben eine durchschnittliche Länge von 51 Minuten.

#### Datenauswertung

Im Anschluss an Kruse (2014) wurden die Interviews in Form ihrer konkreten Versprachlichung transkribiert. Die Datenauswertung erfolgte qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring, 2016). Wie im Interviewleitfaden angelegt, wurden in einem ersten Schritt die (sport)biografisch geprägten Habitualisierungsmuster der jeweiligen angehenden Sportlehrkraft sowie die ihr Handeln beeinflussenden fachkulturellen Einflüsse und ihre beruflichen Erwartungen ergründet. Aufgrund dessen, dass sich an dieser Stelle mehrfach Wechselwirkungen letzterer Aspekte aufgezeigt haben, werden diese innerhalb des Beitrags in einem gemeinsamen Abschnitt behandelt. Als Kern der Studie war die Kategorie *Bewältigungsstrategien* ebenfalls deduktiv angelegt, die sich zunächst nach Schäfer et

Tab. 1: Interviewpartner\*innen\*

Interviewpartner*in	Alter	Geschlecht	Schulform Ref	Eigene Sportart	Tanzbezug
K.C.	35	m	Gymnasium	Handball	nein
C.E.	27	w	Gymnasium	Badminton	nein
E.T.	32	m	Gesamtschule	Kampfsport	ja
M.J.	29	w	Gesamtschule	Handball	nein
N.X.	26	m	Gymnasium	Schwimmen	gering
T.E.	31	m	Gymnasium	Schwimmen	gering
B.L.	31	m	Gymnasium	Fußball	nein
Z.Q.	31	m	Gymnasium	Handball	nein
M.M.	25	w	Gymnasium	Fußball	nein
M.H.	24	w	Gymnasium	Fußball	nein

\*Die Initialen aller Interviewpartner\*innen wurden anonymisiert.

al. (2019) als ausweichend, unterstützend oder aktiv klassifizieren lassen, im weiteren Verlauf des Auswertungsprozesses jedoch in Folge der in den Interviews genannten Strategien ausdifferenziert werden konnten, indem sie im Sinne ihrer Vergleichbarkeit sortiert und insgesamt fünf verschiedenen Strategien zugeordnet sowie in Abgrenzung voneinander entsprechend ihrer jeweiligen Ausprägung benannt wurden (Ruin & Zimlich, 2021).

### 4. ERGEBNISSE

#### Fachkulturelle Einflüsse und berufliche Erwartungen

Die bereits angeführten Ergebnisse bisheriger Studien bezüglich der auf den fachlichen Habitus wirkenden Einflussfaktoren werden durch die Interviewaussagen der befragten Referendar\*innen allesamt bestätigt. Die Interviewpartner\*innen nehmen eine Hierarchie unter den Sportstudierenden wahr, bei der die Mannschaftssportler\*innen das größere Ansehen genießen, die wiederum tänzerischen Inhalten häufig mit Vorbehalten begegnen. Allerdings können diese oftmals überwunden werden. So äußert ein Interviewpartner – seine Erfahrungen in dem verpflichtenden universitären Tanzkurs rückblickend betrachtend –, dass er die zu Beginn bestehenden Vorbehalte nach einiger Zeit überwinden und sich auf die Inhalte des Tanzkurses einlassen konnte. Nicht zuletzt diese persönliche Öffnung scheint er als positive Erfahrung zu bilanzieren.

„Man musste sich am Anfang schon so ein bisschen überwinden. Vielleicht auch, weil man das Klischee so gewohnt ist, man bewegt sich jetzt so nicht. Oder ich kannte es halt nicht. Aber nach der Überwindung hat es Spaß gemacht“ (B.L., m).

Das sich an das Lehramtsstudium anschließende Referendariat mitsamt seinen Anforderungs- und Belastungsmomenten wird zum Zeitpunkt des Vorbereitungsdienstes als eine derartige Hürde wahrgenommen, dass sich die zuvor erwähnten beruflichen Erwartungen bei den Interviewteilnehmenden ausschließlich auf antizipierte Ansprüche des Referendariats, nicht aber auf die Zeit danach beziehen. Die Interviewpartner\*innen beschreiben Erwartungen und damit einhergehende Belastungsmomente, die im Rahmen des Referendariats von vier verschiedenen Bezugsgruppen an sie herangetragen werden. So spielten neben den Vorgaben des ZfSL – stellvertretend repräsentiert durch die das Seminar führende Fachleitung – die Ansprüche von Ausbildungslehrer\*innen und die (unausgesprochenen) Erwartungen der Institution Schule ebenso eine Rolle wie die Wünsche der Schüler\*innen. Der höchste Erwartungsdruck wird von nahezu allen Befragten allerdings der Ausbildungsinstitution, dem ZfSL, zugeschrieben, wobei insbesondere die Erwartung der Fachleitung, in Unterrichtsbesuchen „etwas Innovatives [zu zeigen] und Sportunterricht neu [zu] denken“ (M.M., w), als äußerst herausfordernd erlebt zu werden scheint. Der ständige Noten- und Bewährungsdruck setzte sich nach Aussagen der befragten Referendar\*innen im Ausbildungsunterricht fort, in welchem sich angehende Sportlehrkräfte der speziellen, sich fortwährend wiederholenden Situation zu stellen hätten, „die ganze Zeit unter Beobachtung zu sein und auch zu wissen, dass das eben auch bewertet wird in irgendeiner Form“ (N.X., m). Gegenüber dem vom ZfSL ausgehenden Erwartungsdruck werden die Anforderungen seitens der Institution Schule von allen Befragten als vergleichsweise milde beschrieben, beschränkten sich vielmehr „einfach [auf] die Erwartung, mich dieser Schülerschaft zu stellen“ (M.J., w). Die Schülerschaft wiederum habe – so die Sicht der

Referendar\*innen – häufig konträre, den institutionellen Erwartungen zuwiderlaufende Ansprüche.

Zu konstatieren bleibt, dass die angehenden Sportlehrkräfte zudem von einem *tanzunfreundlichen Klima* an den Ausbildungsschulen berichten. So hat ein befragter Referendar von seinem Oberstufenkurs „gehört [...], dass wir ‚endlich mal tanzen‘, weil es in der Sek I bei manchen nie gemacht wurde, was ja eigentlich laut Lehrplan auch nicht sein kann“ (B.L., m). Trotz der gleichberechtigten Stellung der Sportbereiche im Kerncurriculum sind die Oberstufenschüler\*innen dieses Referendars in seinem Sportunterricht demnach zum ersten Mal mit dem Bereich Tanz in Kontakt gekommen, was die Annahme dessen bestätigt, dass Unterrichtsvorhaben im Tanz kaum durchgeführt oder gar ausgespart werden. In den Interviewzitatoren wird zudem die Wahrnehmung einer abwertenden Haltung gegenüber Tanz an den Schulen deutlich, die die Interviewpartner\*innen sowohl bei den männlichen als auch weiblichen Ausbildungslehrkräften ausmachen, welche zum Teil zu Referendar\*innen, die im Bereich Tanz hospitieren wollten, „immer gesagt [haben]: ‚Das ist nicht spannend, brauchst du dir nicht anzugucken‘“ (C.E., w).

#### Bewältigungsstrategien

Die Auswertung der Interviewstudie legt offen, dass die Lehramtsanwärter\*innen spezifisch im Bereich Tanz dem Bewegungsfeld aus Vermittler-Perspektive auf verschiedene Weise begegnen. Hinsichtlich der Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe konnte festgestellt werden, dass sich die Referendar\*innen aller von Schäfer et al. (2019) definierten Bewältigungsstrategien bedienen, die durch weitere Ausdifferenzierungen des ausweichenden, aktiven und unterstützenden Musters, fünf unterscheidbare, sich aber keineswegs ausschließende Bewältigungsstrategien nutzen: 1. die Verknüpfung von Tanz mit Fitness, 2. die Solidarisierung mit den Schüler\*innen, 3. der Verzicht auf Eigenrealisation, 4. die Intensivierung der eigenen Vorbereitung, 5. der Rückgriff auf die Expertise der Ausbildungslehrkraft.

#### „Step Aerobic ist eigentlich kein Tanz“ – Verknüpfung von Tanz mit Fitness

Betrachtet man die Interviewergebnisse insgesamt, so fällt auf, dass sieben der zehn Referendar\*innen den Fokus der Unterrichtsreihe (mit Unterrichtsbesuch) im Bereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ auf eine Mischung aus Tanz und Fitness(-geräten) richtet. So fällt die Wahl bei vier der befragten Referendar\*innen auf Rope Skipping und bei drei Referendar\*innen auf Step Aerobic. Lediglich drei der Lehramtsanwärter\*innen legen den Schwerpunkt auf eine tänzerische Gestaltung ohne Geräte, was nicht zuletzt der Tatsache geschuldet scheint, dass die betreffende Ausbildungslehrkraft eine entsprechende Expertise aufweist. Durch diese Verknüpfung bedienen sich die Referendar\*innen einer ausweichenden Bewältigungsstrategie und sind sich dessen auch bewusst. Denn dadurch könne gegenüber den Schüler\*innen „ein bisschen das vorgegault“ (Z.Q., m) werden, dass gar nicht getanzt wird, wovon sich die angehenden Sportlehrkräfte eine Motivationssteigerung bei ihren Lerngruppen versprechen, „damit es eben nicht so richtig Tanz ist, sondern eben doch was Sportliches und man das auch ein bisschen als Fitness und Ausdauer verkaufen kann“ (M.J., w). Vor diesem unterstellten Erwartungshorizont kann die Abgrenzung gegenüber tänzerischen Inhalten und damit die vermeintliche Orientierung an den Wünschen der Schüler\*innen mitunter auch von Anbeginn offen kommuniziert werden: „Und ich hatte ja ganz zu Beginn schon gesagt: Step Aerobic ist eigentlich kein Tanz“ (Z.Q., m).

### „Hey Leute, da müssen wir jetzt irgendwie durch“ – Solidarisierung mit den Schüler\*innen

Neun Interviewteilnehmende begegnen einem Unterrichtsvorhaben im Tanz, indem sie der Lerngruppe zu Beginn der Reihe mitteilen, über keinerlei Vorerfahrungen in diesem Bereich zu verfügen: „Und ich habe, wie gesagt, vorher ganz klar kommuniziert: ‚Jungs, ich weiß. Auch für mich ist das jetzt keine Sportart, die ich mir jetzt aussuchen würde‘ (B.L., m). Stattdessen bemüht man sich um eine Art Schulterchluss mit den Schülern: „Hey Leute, da müssen wir jetzt irgendwie durch“ (K.C., m). Auch das eigene Bewegungshandeln vor der Gruppe in offensichtlicher Nicht-Perfektion sowie das Fehlermachen erleben insbesondere die Referendare als gewinnbringend, da es „für die Jungs [...] auf jeden Fall Ansporn“ (B.L., m) sein und im Gegensatz zu anderen Sportarten im Bereich Tanz dazu führen kann, „dass wirklich die Jungs auch sehen: ‚Ah! Das ist ja gar nicht so schlimm und der macht das auch!‘“ (Z.Q., m).

### „Das hab' ich mich selber gar nicht getraut“ – Verzicht auf Eigenrealisation

Liegt eine Möglichkeit der Unterstützung des eigenen Unterrichts und des gleichzeitigen Selbstschutzes im gezielten Unterrichtseinsatz gegenstandsaffiner Schüler\*innen als Expert\*innen, ziehen die befragten Lehramtsanwärter\*innen darüber hinaus teilweise ergänzend, teilweise ausschließlich verschiedenste Arten von Hilfsmaterialien heran. Diese sollen „die Rahmenbedingungen [dafür] schaffen“ (M.H., w), dass eine Vermittlung der Inhalte gewährleistet wird, während die Lehrkraft in den Hintergrund treten und die Lernenden selbstständig arbeiten lassen kann. Genannt werden hier *Plakate, Videos, iPads, eine Lerntheke mit Zusatzschritten, Arbeitsblätter, ein kleines Tagebuch, Bilder von Straßenschildern, Mappen, Hilfekarten, Task-Cards mit Links und QR-Codes*. Kämen diese Hilfsmittel, die ja in erster Linie der Visualisierung von Schrittfolgen dienen, lediglich im Sinne einer methodischen Unterstützung zum Einsatz, ließe sich deren angeordnete Vielfalt grundsätzlich als produktiv für alle Beteiligten betrachten. Im mit Vorbehalten belasteten Bereich Tanz allerdings kommt – wie ja ein Gutteil der befragten Referendar\*innen berichtet – insbesondere der Partizipation der Lehrkraft durch eigenes Vor- und Mittanzen eine stark motivierende Bedeutung zu. Insbesondere aufgrund von Angst vor Blamage und Misserfolg sowie der Notwendigkeit der eigenen Einarbeitung auf motorischer Ebene wird das hier zugrundeliegende Potenzial jedoch vielfach verschenkt. So umgeht beispielsweise eine Referendarin durch den Verzicht auf Eigenrealisation ihre Scheu, sich vor die Lerngruppe zu stellen und etwas Tänzerisches vorzuzeigen: „Dann ging es darum, Schritte vorzumachen. Das hab' ich mich selber gar nicht getraut, [...]. Die hab' ich immer nur beschrieben“ (M.H., w).

### „Ich mache was vor, ihr macht mir nach!“ – Intensivierung der eigenen Vorbereitung

Während sich einige der befragten Referendar\*innen ausschließlich auf das verwendete Material für die Unterrichtsreihe zum Tanz verlassen und keine tänzerischen Inhalte selbst vormachen, probieren sich andere trotz anfänglicher Scheu und Skepsis im Sinne einer aktiven Bewältigung darin, Schritte eigeninitiativ einzustudieren und vor bzw. mit den Schüler\*innen durchzuführen. Sie beschreiben, dass hierfür meist ein größerer Vorbereitungsaufwand als in anderen Sportbereichen nötig ist:

„Auf jeden Fall, weil man sich in anderen Sportbereichen ja auch viel mehr herausziehen kann. Aber wenn man sich jetzt

als Aufgabe stellt, als Sportlehrkraft immer vorzutanzten, muss man dann natürlich auch diese ein- bis zwei Minuten [...] sehr präsent sein und alles geben, weil alle Augen auf einen gerichtet sind. Und gerade, wenn man jetzt was vormacht, was dann nachgemacht werden soll, dann muss man sich [...] deutlich mehr und besser vorbereiten, als wenn man dann sagt: ‚Spielt euch mal ein [...].‘ Also da kann ich mich als Lehrkraft viel mehr zurückziehen und bin gar nicht so doll im Fokus drin, wie es dann dort ich war - Ich mache was vor, ihr macht mir nach“ (T.E., m).

In den mit den männlichen Teilnehmenden geführten Interviews wurde ausnahmslos zum Ausdruck gebracht, dass insbesondere männliche Lehrkräfte, die „von Anfang an [...] auch immer mittanze[n] [...]“, als männliches Vorbild quasi, und auch selbst Fehler eingestanden habe[n]“ (T.E., m), anfänglich bestehende Vorbehalte nicht allein bei den Schüler\*innen, sondern auch bei sich selbst ausräumen konnten. Das Auftreten „als Bewegungsvorbild, vor allen Dingen als Mann“ (N.X., m), habe dazu geführt, dass es „gar kein Problem mehr [war], das mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen und auch die männlichen Schüler dafür zu begeistern“ (T.E., m), sodass „die Jungs hinterher [...] kamen und meinten: ‚Tanzen hat eigentlich richtig Spaß gemacht!‘“ (B.L., m).

### „Ich hatte dann noch meine Ausbildungslehrerin natürlich als Hilfsmittel“ – Rückgriff auf die Expertise der Ausbildungslehrkraft

Eine weitere unterstützende und besonders häufig genannte Bewältigungsstrategie, die alle befragten Referendar\*innen verfolgen, stellt der Austausch mit den Ausbildungslehrkräften und der damit verbundene Rückgriff auf deren Expertise dar. Ein Referendar beschreibt demgemäß, dass ihm neben dem Einsatz verschiedener Materialien seine „Ausbildungslehrerin natürlich als Hilfsmittel“ (K.C., m) erschien, auf deren Unterstützung er sich vor, während und nach den Unterrichtsstunden berufen konnte. Verwunderlich ist demnach nicht, dass die Ausbildungslehrkraft als eine Rat gebende Person am bedeutsamsten wahrgenommen wird, gefolgt von der Seminar-Fachleitung, dem Kollegium, den Mit-Referendar\*innen und weiteren Expert\*innen, wie beispielsweise den Lehrenden einer Tanzschule, die von außerhalb herangezogen werden. Ersichtlich dient das Vertrauen auf den Erfahrungsschatz und den Rückhalt versierter Kontaktpersonen dem Selbstschutz der Lehramtsanwärter\*innen, die auf diesem Wege ein Gefühl der Sicherheit hinsichtlich der geplanten Inhalte und des eigenen Auftretens vor der Lerngruppe im Unterricht erfahren:

„Also, das Gefühl vor der Vorbereitung war erstmal schrecklich, weil man wusste, da kommt jetzt was auf einen zu. Man muss jetzt quasi den Everest erklimmen und steht dort mit Flip-Flops. Und dann wurde [...] mir mithilfe oder von der Ausbildungslehrerin dann immer mehr Profiausrüstung angelegt, sodass ich mich dann zu Beginn des Tanzvorhabens mit Sportschuhen ausgestattet besser gefühlt habe, aber immer noch nicht vorbereitet war auf einen Klettersteig zu gehen, metaphorisch gesprochen“ (T.E., m).

## 5. FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegende Studie hat es sich zum Ziel gesetzt, die Bewältigungsstrategien von Referendar\*innen, die bislang keinen nennenswerten Zugang zum Tanz hatten, beim Unterrichten tänzerischer Inhalte zu erfassen. Dass Bewältigungsstrategien innerhalb der vulnerablen Phase des Referendariats überhaupt notwendig sind, zeigt sich den vorliegenden Ergebnissen zufolge nicht allei-

ne durch den Bewertungsdruck (Raven et al., 2022; Rothland & Walter, 2023) oder den Zusammenbruch der im Studium erworbenen Ideale (Dicke et al., 2016), sondern insbesondere auch durch die häufig als überhöht wahrgenommenen Ansprüche der Fachleitung. So wird den interviewten Lehramtsanwärter\*innen zum einen offen kommuniziert „etwas Innovatives“ zeigen zu müssen, während ihnen jedoch gleichzeitig (subtil) ein an Stereotypen orientiertes (männliches) Sportverständnis vorgelebt wird, welches dem Bereich Tanz eine marginalisierte Stellung zuweist. Demnach sind alle angewandten Bewältigungsstrategien speziell in dieser Ausbildungsphase auch immer vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach Absicherung zu deuten. Wird dieses Bedürfnis reflektiert, dann kann es in der Konsequenz auch wenig erstaunen, dass die Interviewpartner\*innen häufig auf vertraute – und dies sind eben häufig (geschlechter-)stereotype – Verhaltensweisen zu(rück)greifen, indem sie tänzerische Inhalte mit Elementen des Fitnesssports verbinden (Rode, 2020), sich in erster Linie mit gegenüber Tanz voreingenommenen Schüler\*innen solidarisieren und vereinzelt dem eigenen Vormachen der tänzerischen Bewegungen ausweichen.

Inwieweit dieses Bedürfnis nach Absicherung auch dafür verantwortlich gemacht werden kann, dass die Referendar\*innen ein äußerst eng gefasstes Tanzverständnis erkennen lassen, welches sie auf die Vermittlungsform des Vormachen-Nachmachens festgelegten Schrittmaterials reduzieren und damit einen gestalterisch-explorativen Handlungsspielraum sowohl von Seiten der Schüler\*innen als auch von der der Lehrkräfte weitgehend einschränken, lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht verlässlich rekonstruieren, da eine explizite Anlage dieser Aspekte im Interviewleitfaden versäumt wurde.

Ungeachtet dessen bestätigen die Interviewzitate insbesondere der männlichen Interviewteilnehmenden jedoch den sportlichen Schüler bzw. den sportlichen Lehrer als Referenzgröße für eine erfolgreiche Vermittlungsarbeit im Sportunterricht (Schiller, 2020), wobei sich ihr professionsbezogenes Selbstverständnis an ihrem sportmotorischen Können orientiert (Ernst, 2018). So äußern sie explizit ihr Bedürfnis nach Anerkennung seitens der männlichen Schüler\*innen und geben dies als eine maßgebliche Motivation an, (auch) im Tanz als Bewegungsvorbild auftreten zu wollen (Ernst, 2018). Dies geschieht darüber hinaus mittels des Sich-Solidarisierens innerhalb der gemischtgeschlechtlichen Lerngruppen, durch die sie sich eine Unterstützung von *gleichgeschlechtlichen Komplizen* erhoffen und diese scheinbar auch erhalten. So wird offenbar vor dem Hintergrund einer geteilten männlichen Überzeugung das Aufzeigen eigenen Missfallens gegenüber der Partizipation bei gleichzeitigem Mitmachen auf praktischer Ebene als eine Art Selbstüberwindung und damit als Mehrwert erlebt. Auch wenn es vermessen wäre, bei einer Datenmenge von zehn Interviews geschlechtsbezogene Unterschiede in Anschlag bringen zu wollen, so deutet sich durch die Interviewaussagen und die in ihnen erkennbare implizite Konstruktion von Geschlecht jedoch zumindest an, dass weitere Studien mit einem fokussierten Blick auf geschlechtsbezogene Unterschiede lohnenswert scheinen.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass es den interviewten Referendar\*innen gelungen ist, ihren feld- und fachkulturell geprägten Habitus in der herausfordernden Situation der Tanzvermittlung im Ansatz beizubehalten. Durch ihre (unreflektierten und eher intuitiv) gewählten Bewältigungsstrategien sind sie in der Lage, den Bereich Tanz in ihr Sportverständnis nicht nur zu integrieren, sondern im Besonderen auch zu legitimieren. So zeigt sich auch für die interviewten Referendar\*innen, dass ihr Habitus zwar irritierbar, aber dennoch als träge gekennzeichnet ist.

Vor diesem Hintergrund sind die Bewältigungsstrategien ebenso dahingehend als gewinnbringend zu bewerten, als dass auf der Basis eines erlangten Gefühls von Sicherheit eine offenere Ausrichtung der Tanzvermittlung möglich scheint, die dann auch die vielseitigen Potenziale ein Stück weit mehr ausschöpfen könnte. Dies gilt insbesondere für jene Referendar\*innen, die die Herausforderung aktiv bewältigen und dies als positiven Mehrwert für sich verbuchen. Um diesen Möglichkeitsspielraum – den sich die Interviewpartner\*innen im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses eigeninitiativ erarbeitet haben – umfänglich nutzen zu können, scheint eine (reflektierte) Unterstützung seitens der Fachleitung und der Ausbildungslehrkraft bedeutsam und sollte vermehrt in den Blick genommen werden.

## DANKSAGUNG

Wir danken Dr. Steffen Bahlke für seine klugen und hilfreichen Kommentare.

## LITERATUR

Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.

Bourdieu, P., Wacquant, L. J., & Beister, H. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.

Czrynck-Leber, U. (2019). *Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung. Habitualisierungen-Ambivalenzen-Widerstände*. Verlag Dr. Kovac.

Czrynck-Leber, U., Ukley, N., & Schirmmacher, N. (2022). Irritationen des Körperwissens – Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.) *Narrative zwischen Wissen und Können* (S. 77-90). Academia-Verlag.

Czrynck-Leber, U.; Kuhrs, M.J., & Batdorf, D. (2024). Koedukativer Sportunterricht aus Sicht tänzerisch aktiver Schülerinnen. *Sportunterricht*, 73(7), 297-301.

Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C. & Schulze-Stocker, F. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdiens und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 244–257.

Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf*. Springer VS Verlag.

Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. AFRA Verlag.

Freytag, V. (2011). „Zwischen Nullbock und Höhenflug“. *Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz*. Universität Paderborn: Department Sport und Gesundheit.

Freytag, V. (2022). Bewegungsfeld Tanz. In M. Krüger & A. Güllich (Hrsg.), *Handbuch Sport und Sportwissenschaft* (S. 703-717). Springer VS Verlag.

Gehrmann, S., Czrynck-Leber, U., & Wicker, P. (2024). The effects of capital and gender on German adolescents' favourite sports. *European Journal for Sport and Society*, 21(1), 86-103.

- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P., & Brettschneider, W. D. (2005). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB SPRINT-Studie: Eine Untersuchung des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. *Sport & Gender-(inter) nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven*, 265-280.
- Hafner, S. (2019). Kann man aus Sportler\*innen Tänzer\*innen machen? Eine Lehrveranstaltungs-Evaluation aus Lehrkraft- und Studierenden-Perspektive. In *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22. Juli 2024 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kann-man-aus-sportler-innen-taenzer-innen-machen>.
- Hafner, S. (2020). Tanzen im Sportunterricht: Eine Wahlverwandtschaft mit begrenztem Mehrwert - Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung. In *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22. Juli 2024 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/tanzen-sportunterricht-wahlverwandtschaft-begrenztem-mehrwert-konsequenzen-lehrer>.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/-in – Über professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25-38). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Klinge, A., & Schütte, M. (2013). Gestalten und Gestaltung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport: Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 597-621). Springer VS Verlag.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Juventa.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 51-64.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumerfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bewegungspädagogik 13 (S. 138 -151). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2021). Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway, *Research in Dance Education*, 22(3), 321-335.
- Pallesen, H., & Kramer, R.-T. (2023). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Bildung und Sport*, vol 27 (S. 127-147). Springer VS Verlag.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat: eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. transcript Verlag.
- Raven, H., Hartmann, U., Schäfer-Pels, A., & Fischer, B. (2022). Zusammenhänge zwischen psychologischer Bedürfnisbefriedigung und emotionaler Erschöpfung sowie Vitalität bei Sportlehrkräften im Vorbereitungsdienst: Eine Nordrhein-Westfalenweite Befragung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 29(4), 115.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen* (Reihe Bildung und Sport, Band 20), Springer VS Verlag.
- Rothland, M., & Walter, J. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. In *SEMINAR*, 29(2), 97-123.
- Ruin, S., & Zimlich, M. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse als qualitative sportpädagogische Forschung? Kritisch-konstruktive Anmerkungen und Denkanstöße. *ZSF-Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 49-69.
- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance*, 3(1), 14-29.
- Schäfer, A., Pels, F., von Haaren-Mack, B., & Kleinert, J. (2019). Perceived stress and coping in physical education teachers in different career stages. *German journal of exercise and sport research*, 49(4), 435-445.
- Schiller, D. (2020). „Annähernd so gut wie die beiden Jungs“ – Die habitualisierte Norm des männlichen Sportlers als fachkulturelle Orientierungsfigur im Sportunterricht. *ZSF Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 78-98.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport (Reihe VS research)*. Deutscher Universitätsverlag.

## WERKSTATTBERICHT &gt; PRACTICE REPORT

## Einbindung pädagogischer Diagnosen in die Lehramtsausbildung - Umsetzungsmöglichkeiten im Seminar *Bewegen im Wasser*

Nele Schlapkohl, Anneke Langer

**Schlüsselwörter:** Pädagogische Diagnose, Lernvoraussetzungen, Lernstandsanalysen, diagnostische Kompetenz, Bewegen im Wasser/Schwimmen, Lehramtsausbildung

### ZUSAMMENFASSUNG

Eine akkurate Diagnostik der Lernprozesse ist ausschlaggebend für eine effektive Unterrichtsgestaltung und für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Allerdings fällt es Sportlehrkräften schwer, den Lernstand akkurat einzuschätzen (Ferrari et al., 2022; Niederkofler et al., 2018). Helmke et al. (2004) und Brunner et al. (2011) bemängeln, dass diese Aufgabe selten im Rahmen der Lehrpersonen- und Weiterbildung behandelt wird. Eine professionelle diagnostische Kompetenz sollte bereits im Hochschulstudium angebahnt, gefördert und ausgebildet werden (Latzko & Gottlieb, 2022; Langer, 2023; Seyda & Langer, 2020). Dabei geht es auch darum, den angehenden Sportlehrkräften ein reflektiertes und damit kritisches Bild der eigenen diagnostischen Kompetenz zu vermitteln sowie konkrete Handlungssituationen zu ermöglichen. Der Beitrag stellt eine mögliche Einbindung an das Seminar *Bewegen im Wasser/Schwimmen* im MA of Education vor.

### EINFÜHRUNG

Der Sport- bzw. Schwimmunterricht ist häufig geprägt von heterogenen Lerngruppen mit teilweise höchst unterschiedlichen Lernständen, wodurch verschiedene Anforderungen von Beginn an bei der Vermittlung zu beachten sind (Diversität, Gleichberechtigung und Inklusion; Fokken et al., 2023). Auf Seiten der Lehrkräfte führt dies unter anderem zu Unsicherheiten wie dieser Heterogenität in den Gruppen begegnet werden kann. Die Grundlage für eine erfolgreiche Vermittlung in heterogenen Lerngruppen bildet eine akkurate Diagnostik von Lernständen und Lernprozessen. Die pädagogische Diagnose umfasst den Prozess, mit dem Informationen über die individuellen Unterschiede wahrgenommen werden sowie die anschließende Beurteilung (Behrmann & van Ophuysen, 2017). Auf deren Basis kann eine passgenaue Planung und Gestaltung von (Schwimm-)Unterricht erfolgen.

Die zugrunde liegende Fähigkeit wird als diagnostische Kompetenz bezeichnet. Sie beinhaltet, dass Sportlehrkräfte in der Lage sind „Schülerinnen und Schüler sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“ (Schrader, 2009, S. 237). Dazu zählt auch, das Niveau und die Schwierigkeit von Aufgaben richtig einzuschätzen, verschiedene diagnostische Methoden einzusetzen und lernförderliche Rückmeldungen zu geben (Weinert, 2000). Ziel ist es, „Lernprozesse zu analysieren und Lernergebnisse festzustellen, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Die diagnostische Kompetenz wird fachspezifisch ausgebildet, da sich z. B. die Beurteilungsformen je nach Fach unterscheiden (McMillan, 2001; Sommerhoff et al., 2022).

Die diagnostische Kompetenz lässt sich nach Baumert und Kunter (2006) im Modell der professionellen Handlungskompetenz als eine Facette fachdidaktischen Wissens verordnen. Zudem ist bei der diagnostischen Kompetenz das Wissen, Können und Wollen der Lehrkräfte zu berücksichtigen (Weinert, 2001). Eine (angehende) Lehrkraft muss sich z. B. Kenntnisse über diagnostische Methoden erarbeiten, d. h. „Wissen“ haben und das diagnostische Verfahren anwenden „können“. Letztendlich geht es dann darum, dass Lehrkräfte diese diagnostischen Instrumente im Unterricht einsetzen „wollen“ (Latzko & Gottlieb, 2022). Für einen lernwirksamen Unterricht ist dabei relevant, dass Sportlehrkräfte nicht nur Wissen über die Lernvoraussetzung ihrer Schülerinnen und Schüler haben sowie deren Lernstand akkurat beurteilen können, sondern es geht auch darum, diagnostische Handlungen mit didaktischen Maßnahmen zu verknüpfen, um lernwirksam zu sein (Schrader, 1989; Seyda & Langer, 2020). Ein Grund ist u. a., „wenn die Lernausgangslage einer Lerngruppe nicht richtig eingeschätzt wird, dann kann der Unterricht nicht optimal auf die Adressaten hin konzipiert werden“ (Horstkemper, 2006, S. 6).

Mit Bezug auf die diagnostische Kompetenz lassen sich das „Können“ und „Wollen“ von Sportlehrkräften nicht allein durch instruktionales Lernen oder Literaturstudium aufbauen, sondern erfordern angeleitetes Probedenken und systematische Reflexionen (Latzko & Gottlieb, 2022). Somit müssen Sportlehrkräfte aus den Ergebnissen von Lernstand- und Lernprozessanalysen auch geeignete Implikationen für die Gestaltung des Unterrichts, insbesondere die Bereitstellung von konkreten Lernmaterialien, ableiten können

(Brühwiler, 2014; Prengel, 2006; Schrader & Helmke, 1987; Latzko & Gottlebe, 2022). Dabei ist eine Verknüpfung diagnostischer Handlungen und didaktischer Maßnahmen sowohl in der Planungs- als auch in der Realisationsphase von Unterricht relevant (Brühwiler, 2017; Langer, 2023). Die kontinuierliche Anpassung didaktischer Maßnahmen an diagnostizierte heterogene Lernvoraussetzungen der Kinder (z. B. der Bewegungs- und Lernaufgaben), wird als Adaptivität bezeichnet (Brühwiler, 2014). „Adaptivität im Sinne einer Passung von Lehr-/Lernangebot und Lernvoraussetzung kann nur dann gelingen, wenn Lehrkräfte auch in der Lage sind, die Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler differenziert zu bestimmen“ (Latzko & Gottlebe, 2022, S. 43).

Obwohl eine akkurate Diagnose ausschlaggebend für eine passgenaue Unterrichtsgestaltung und für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist, bemängelten bereits Helmke et al. (2004) und Brunner et al. (2011), dass dieses Thema selten im Rahmen der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung behandelt wird. Es wird gefordert, das Diagnostizieren als zentrale unterrichtliche Praxis bereits in der universitären Ausbildung zu etablieren und Lehrkräfte für den Nutzen pädagogisch-psychologischer Diagnostik im Umgang mit Diversität zu sensibilisieren (Latzko & Gottlebe, 2022; Grossman, 2021). Zudem geht es in der Aus- und Weiterbildung sportunterrichtender Lehrkräfte darum, deren Urteilsakkuratheit zu steigern bzw. spezifisch zu vermitteln, „da sich diese nicht per se mit zunehmender Erfahrung verbessert“ (Ferrari et al., 2022, S. 192).

Im Rahmen dieses Beitrages wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten für eine Einbindung und Ausbildung der pädagogischen Diagnose in der Lehramtsausbildung im Sport bestehen. Diagnostische Kompetenzen werden auch auf Hochschulpolitischer Ebene als bedeutend angesehen und verlangt. Beispielsweise wird in den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2022) die Beurteilungs- und Beratungsaufgabe von Lehrkräften als eine von fünf Anforderungen beschrieben, für die „hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen [...] erforderlich [sind]“ (KMK, 2022, S. 3). Ebenfalls greifen Lehrpläne die (pädagogische) Diagnostik auf und sehen sie als eine zentrale Aufgabe von Sportlehrkräften an (z. B. Fachanforderungen Sport Grundschule SH: MBWK SH, 2020, S. 51). Im Vordergrund dieses Beitrags steht, einen nachhaltigen Kompetenzzuwachs bei den Studierenden und späteren Sportlehrkräften hinsichtlich des diagnostischen Vorgehens zu ermöglichen. Der Beitrag veranschaulicht eine Verzahnung von Theorie und Praxis im Bewegungsfeld „Bewegen im Wasser“ exemplarisch an einem Seminar im MA of Education.

## FORSCHUNGSERKENNTNISSE ZUR AUSBILDUNG DER PÄDAGOGISCHEN DIAGNOSEN BEI (ANGEHENDEN) SPORTLEHRKRÄFTEN

Zur Frage, wie eine Einbindung und Ausbildung der pädagogischen Diagnose auch in Verknüpfung mit didaktischen Handlungen in der Sportlehramtsausbildung erfolgreich stattfinden kann, bestehen nur unzureichend Untersuchungen. Bisherige Forschungen analysieren vorrangig die diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften. Die empirischen Befunde dazu zeigen, dass es Sportlehrkräften schwerfällt, motorische und motivationale Lernvoraussetzungen sowie das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern akkurat einzuschätzen (Ferrari et al., 2022; Niederkofler et al., 2018; Seyda, 2018). Die Mehrheit der untersuchten Sportlehrkräfte überschätzt das Leistungsniveau der Kinder. In der Studie von Ferrari et al. (2022) wird zudem deutlich, dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen die Akkuratheit der Diagnose fördern kann. Darüber hinaus verbessert sich die diagnostische Kompetenz nicht per se mit zunehmender Lehrerfahrung, daher ist eine Aus- und Weiterbildung von sportunterrichtenden Lehrpersonen in hochschuldidaktischen Lehr-Lernarrangements erforderlich (Ferrari et al., 2022; Seyda & Langer, 2020).

In einer Untersuchung zur Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für die Sportlehrkräfte zeigt sich, dass fast alle befragten Lehrkräfte die diagnostische Kompetenz als wichtig einschätzen (Heitzer & Leineweber, 2020). Dennoch finden sie eine diagnostische Ausbildung nicht notwendig und planen den Unterricht aufgrund eigener Erfahrungen und nicht basierend auf ihren Diagnosen. Ebenfalls stellt Langer (2023) in einer Untersuchung zur Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Handlungen von Sportlehrkräften in der Planungs- und Realisierungsphase von Sportunterricht fest, dass Sportlehrkräfte nur selten in der Planungsphase eine Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Handlungen vorbereiten. Zudem unterscheiden sich die diagnostischen Handlungen von Sportlehrkräften je nach Akkuratheit ihrer diagnostischen Kompetenz in der Planungs- und Realisierungsphase von Unterricht. Beispielsweise schaffen sich Sportlehrkräfte mit einer hohen diagnostischen Kompetenz durch ihre didaktischen Handlungen Zeit für das Diagnostizieren im Unterricht, während sich bei Sportlehrkräften mit niedriger diagnostischer Kompetenz verschiedene Unterrichtstätigkeiten überlagern, wodurch wenig Zeit für das Diagnostizieren bleibt.

Darüber hinaus zeigen bisherige Studien im Schwimmunterricht, dass Sportlehrkräfte Umsetzungsunsicherheiten im diagnostischen Vorgehen haben. Sie fühlen sich nicht kompetent und sicher bei der Vermittlung des Schwimmenlernens (Vanderliek et al., 2022). Fokken et al. (2023) zeigten in einer weiteren Untersuchung, dass kein systematisches diagnostisches Handeln von Sportlehrkräften bei der Ermittlung der Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler im Schwimmunterricht besteht. Zudem deuten die Ergebnisse auf fehlende Kenntnisse über diagnostische Vorgehensweisen hin. Die Nachfrage und der Bedarf nach unterstützenden (digitalen) Tools zur Lernstandsdiagnostik und der Gestaltung von Schwimmunterricht ist bei (angehenden) Sportlehrkräften hoch. Dies liegt vor allem an dem hohen organisatorischen Aufwand von Schwimmunterricht in heterogenen Lerngruppen. Korban und Künzell (2019) entwickelten und evaluierten eine Ausbildungskonzeption zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz im Rahmen der Lehramtsausbildung im Sport. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Teilnehmenden durch den Einsatz von iPads bei einer Bewegungsanalyse von Handstandüberschlag ihre diagnostische Kompetenz, im Sinne einer besseren Bewegungsanalyse und dem Geben einer zielführenden Bewegungsrückmeldungen, verbessern konnten. Zusammenfassend sollte die Ausbildung der pädagogischen Diagnose bei (angehenden) Sportlehrkräften einen Schwerpunkt im Rahmen der Lehramtsausbildung im Sport bilden, so dass der Transfer der vermittelten diagnostischen Kompetenz in die konkrete Anwendung gelingen kann. Es bedarf konkrete Anknüpfungspunkte, um das generelle *Wissen* sportartspezifisch in den Bewegungsfeldern anzuwenden sowie das *Können* und *Wollen* anzubahnen.

## DIAGNOSEPROZESS VON ZUKÜNFTIGEN SPORTLEHRKRÄFTEN SCHULEN

Der folgende Beitrag zeigt Möglichkeiten das diagnostische Wissen, Können und Wollen auf das Bewegungsfeld *Bewegen im Wasser* zu übertragen. Fokken et al. (2023) zeigen bereits fehlende Kenntnisse über ein diagnostisches Vorgehen im Schwimmunterricht. Im Seminar *Bewegen im Wasser/Schwimmen* hat eine Umstrukturierung im Studiengang MA of Education stattgefunden, um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Diagnoseprozess und den darauf begründeten pädagogischen Entscheidungen in Theorie und Praxis zu ermöglichen. Dabei wird aufgegriffen, dass die Orchestrierung bereits in der Planungsphase von Unterrichtssituationen vorbereitet werden muss (Langer, 2023). Diesbezüglich lernen die teilnehmenden Studierenden Beobachtungs- und Beurteilungssituationen als diagnostische Instrumente für den Schwimmunterricht einzusetzen, anzupassen und zu reflektieren. Für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz ist es relevant, dass die angehenden Sportlehrkräfte mögliche Fehlerquellen von (eigenen) Diagnosen oder Urteilstendenzen kennen und lernen, sie zu vermeiden bzw. zu reflektieren (für eine Übersicht über mögliche Beeinflussungstendenzen im Lehrerurteil siehe Hesse & Latzko, 2017). Zudem geht es darum, die angehenden Sportlehrkräfte für die Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit ihrer Urteile zu sensibilisieren (Paradies et al., 2007). Dabei ist die Selbstreflexion eine gute Möglichkeit „zur Überprüfung der professionellen Tätigkeit und damit zur Ausbildung und stetigen Weiterentwicklung aller Facetten und Dimensionen diagnostischer Kompetenzen“ (Latzko & Gottlebe, 2022, S. 53). Da Lehramtsstudierende zu Expertinnen und Experten für Lehr-/Lern- und Entwicklungsprozesse ausgebildet werden, muss das Curriculum darauf ausgerichtet sein, entsprechende Lerngelegenheiten bereitzustellen. Diesbezüglich bezieht sich das erforderliche *Wissen* auf pädagogische sowie lern-, instruktions- und entwicklungspsychologische Konzepte (siehe dazu beispielsweise Hasselhorn & Gold, 2017; Schneider et al., 2018; Urhahne et al., 2019). Diese Wissensbasis soll dazu beitragen, dass Lehrkräfte z. B. für den Schwimmunterricht diagnostische Instrumente kennen und anwenden können. Diagnostisch bedeutsame Problemstellungen auf einer theoretisch gesicherten Grundlage einzuordnen und theoretisch begründete Arbeitshypothesen ableiten zu können (Latzko & Gottlebe, 2022), sind weitere Aspekte, um die diagnostische Kompetenz zu verbessern. Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, mit denen der Diagnoseprozess von zukünftigen Sportlehrkräften geschult werden kann.

## ERFASSEN UND VERBESSERUNG DER DIAGNOSTISCHEN KOMPETENZ

Ein Bestandteil des Seminars *Bewegen im Wasser/Schwimmen* im MA of Education Studiengang ist das Kennenlernen einer Schulklasse (inkl. einer eingehenden Lernstandsdiagnostik), mit einer darauffolgenden Phase der Planung, Durchführung und Reflektion eines angeleiteten Schwimmunterrichts. Um die diagnostische Kompetenz der Studierenden zu verbessern wird der von Helmke (2017, 140f.) beschriebene Zyklus berücksichtigt: Auswahl von Merkmalen (Zyklusstufe a), Einschätzung der Leistung durch die Lehrkraft (Zyklusstufe b), Erhebung der tatsächlichen Leistung durch einen (standardisierten) Test (Zyklusstufe c), Vergleich zwischen der persönlichen Einschätzung und dem Test (Zyklusstufe d), Evaluation und Diskussion der Diskrepanz (Zyklusstufe e; siehe Tabelle 1). Diesbezüglich bekommen die Studierenden vor der ersten Kennlernstunde der Schulklasse die Aufgabe, Bewegungsmerkmale der schwimmerischen Grundfertigkeiten zu identifizieren und zu klassifizieren (Zyklusstufe a). Während des Kennenlernens im Schwimmbad erfolgt die Lernstandsanalyse. Diesbezüglich erfolgt nach einer einführenden Spiel- und Beobachtungsphase die erste Einschätzung der Leistung der Schulkinder durch die Studierenden. Die Einschätzung der Studierenden wird verschriftlicht (Zyklusstufe b). Durch die anschließend durchgeführten schwimmerspezifischen Tests „Blaue Bahn“ (Fokken et al., 2022) und ABAS (Assessment of Basic Aquatic Skills, Vogt & Staub, 2020) werden ausgewählte schwimmerische Grundfertigkeiten erhoben (Zyklusstufe c).

Tab. 1: Erfassen und Verbesserung der Diagnosefähigkeit (modifiziert nach Helmke, 2017)

Zyklusstufen	Erfassung der Diagnosefähigkeit nach Helmke (2017)	Exemplarische Umsetzung im Seminar <i>Bewegen im Wasser/Schwimmen</i> im MA of Education
Zyklusstufe a	Auswahl von Merkmalen	Merkmale der schwimmerischen Grundfertigkeiten definieren
Zyklusstufe b	Einschätzung der Leistung durch die Lehrkraft	Kennenlernstunde einer Schulklasse: Nach Spiel- und Beobachtungsphase erste Einschätzung der schwimmerischen Grundfertigkeiten der Schulkinder
Zyklusstufe c	Erhebung der Leistung durch einen (standardisierten) Test	Schwimmerische Grundfertigkeiten der Schulkinder mit Hilfe der Blauen Bahn und des ABAS Tests erheben
Zyklusstufe d	Vergleich zwischen persönlicher Einschätzung und Test	Ergebnisse in eine Excel-Tabelle übertragen und vergleichen
Zyklusstufe e	Evaluation und Diskussion der Diskrepanz	Inhalte vergleichen und für die adaptive Gestaltung des Unterrichts nutzen

Die Ergebnisse der ersten subjektiven Einschätzung und der Tests werden in eine Excel-Tabelle übertragen und verglichen. Im Seminar *Bewegen im Wasser/Schwimmen* im MA of Education Studiengang werden die Beobachtungen diskutiert und ausgewertet (Zyklusstufe d und e). Es erfolgt eine Einstufung in das didaktische Vierstufenmodell von Fokken et al. (2022) sowie die Formulierung von Lernanlässen und Lernzielen für die Schulkinder. Im Rahmen der Ausbildung gelingt es mit Hilfe dieses Zyklus (Helmke, 2017), dass sich die Studierenden ein Fachwissen (hier über die schwimmerischen Grundfertigkeiten) aneignen, sich mit diagnostischen Instrumenten auseinandersetzen, Ergebnisse vergleichen und diskutieren sowie einen individuellen und einen passgenauen Unterricht planen.

### VERSCHRIFTLICHUNG DES DIAGNOSTISCHEN HANDELNS

Im Rahmen des Seminars *Bewegen im Wasser/Schwimmen* im MA of Education Studiengang erarbeiten Studierende zudem die 5-SCHRITT-Methode, die als Denk- und Orientierungsmuster diagnostischen Vorgehens dient (Latzko & Gottlebe, 2022; Hesse & Latzko, 2017). Zu den Schritten gehören im Schritt 1 die theoretischen Konzepte zu erarbeiten, im Schritt 2 Hypothesen abzuleiten, im Schritt 3 Instrumente auszuwählen, im Schritt 4 Daten zu einem diagnostischen Urteil zu integrieren und abschließend im Schritt 5 eine der Diagnose entsprechende Förderung vorzunehmen (siehe Tabelle 2). Die fünf Schritte einer pädagogischen Diagnostik werden am Beispiel einer ausgewählten

Schwimmtechnik einer Kommilitonin/eines Kommilitonen und deren Verknüpfung zu didaktischen Maßnahmen in mehreren Seminarsitzungen vertieft. Diesbezüglich setzen sich die Studierenden im Schritt 1 mit theoretischen Konzepten der schwimmerischen Grundfertigkeiten und Schwimmtechniken auseinander. Im 2. Schritt sollen die Studierenden Hypothesen generieren und beispielsweise schlussfolgern, woran ein nicht vorhandener Vortrieb liegen könnte. Wenn dieses Fachwissen vorliegt und Diagnoseanlässe thematisiert werden, sollen die Studierenden paarweise fortfahren. Die Studierenden entscheiden sich jeweils für eine Technik und filmen sich gegenseitig (Schritt 3). Daraufhin sollen sie im Schritt 4 die gefilmte Schwimmtechnik beobachten, beschreiben (ohne Wertung) und anschließend beurteilen. An dieser Stelle wird das generierte Wissen durch geeignete Bezugsnormen (wie z.B. Bissig & Gröbli, 2017) sowie mögliche „Wenn, dann ...“ Strategien unterstützt (z. B. *Wenn keine Körperstreckung erfolgt, dann muss u. a. die widerstandsarme Wasserlage erarbeitet werden*). Im letzten Schritt 5 werden basierend auf der Diagnose passende und didaktisch begründete Übungen ausgewählt sowie ein Lerntagebuch erstellt. Die Übungen werden *gemeinsam* schwimmend umgesetzt. Die Studierenden geben sich unmittelbar nach den einzelnen Übungen eine Rückmeldung über die Auswahl der Übung und den individuellen Lernfortschritt (siehe Tabelle 2). Für eine weitere Videorückmeldung wird mit der App „Video Delay“ gearbeitet. Bewegungen werden gestreamt (nicht gefilmt) und vierfach nacheinander abgespielt und danach gelöscht.

Mit Hilfe der 5-SCHRITT-Methode (Latzko & Gottlebe, 2022; Hesse & Latzko, 2017) gelingt im Rahmen der universitären Ausbildung eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachwissen und verschiedenen Diagnostikinstrumenten. Insbesondere durch eine aufeinander aufbauende Vorgehensweise wird das Diagnostizieren geschult (beobachten-beschreiben-beurteilen) und daran angepasst Übungen generiert. Die Studierenden bekommen direkt eine Rückmeldung, ob die geschwommene Übung ihren Kommilitonen geholfen hat. Zudem begleiten sie den Lernprozess. Auf Grundlage der Studierendenbeiträge im Seminar wird ersichtlich, dass sie ein positives Kompetenzerleben haben.

Zu den Seminaranforderungen zählt auch, dass die Studierenden ihr diagnostisches und didaktisches Vorgehen verschriftlichen und reflektieren (benotete Prüfungsleistung).

Den Studierenden werden auf der Lernplattform „Moodle“ Literatur, Benotungshinweise (zur formalen und inhaltlichen Gestaltung), eine Vorlage in Form einer PowerPoint-Präsentation und eine Vorlage für ein Lerntagebuch zur Verfügung gestellt. Folgende Diagnostikschritte sind für die Verschriftlichung relevant (siehe Tabelle 3):

Tab. 2: 5-SCHRITT-Methode einer pädagogischen Diagnostik (modifiziert nach Hesse & Latzko, 2017; Latzko & Gottlebe, 2022)

Schritt1 bis Schritt 5	Pädagogischen Diagnostik (nach Hesse & Latzko, 2017; Latzko & Gottlebe, 2022)	Exemplarische Umsetzung im Seminar <i>Bewegen im Wasser/Schwimmen</i> im MA of Education
Schritt 1	Theoretische Konzepte erarbeiten	Theoretische Konzepte der schwimmerischen Grundbildung und Schwimmtechniken erarbeiten
Schritt 2	Hypothesen ableiten	Annahmen formulieren und Schlussfolgerungen ableiten
Schritt 3	Instrumente auswählen	Videoaufnahme jeweils einer Schwimmtechnik (Studierende arbeiten paarweise zusammen)
Schritt 4	Daten zu einem diagnostischen Urteil integrieren	Gefilmte Schwimmtechnik des Lernpartners/der Lernpartnerin beobachten, beschreiben (ohne Wertung) und beurteilen
Schritt 5	Der Diagnose entsprechende Förderung vornehmen	Erstellen eines Lerntagebuches (basierend auf der Diagnose) und <i>gemeinsames</i> erleben der formulierten Übungen - Rückmeldung über die Übungen und motorische Entwicklung erfolgt unmittelbar nach den einzelnen Übungen

Tab. 3: Prüfungsaufgabe im Seminar *Bewegen im Wasser/Schwimmen* im MA of Education Studiengang „Umsetzung der Diagnostikschritte mit anschließender Verschriftlichung“

Phasen der pädagogischen Diagnostik	Arbeitsauftrag
Beobachten	Nehmen Sie zur Kurszeit eine Schwimmtechnik einer Kommilitonin/eines Kommilitonen auf und schauen Sie sich die Bewegungsaufnahme an.
Beschreiben	Beschreiben und verschriftlichen Sie prägnant was Sie sehen - ohne Wertung!
Beurteilen	Beurteilen und verschriftlichen Sie die Einzelbefunde. Versuchen Sie bei der Beurteilung eine geeignete Bezugsnorm zu wählen (z. B. dsv Lehrplan).
Lernanlässe schaffen	Formulieren Sie Lernanlässe für eine Kompetenzentwicklung.
Methodenkoffer	Gestalten Sie ein Lerntagebuch (für drei Einheiten) und schwimmen Sie die vorgeschlagenen Übungen <u>gemeinsam</u> .
Reflexion	Geben Sie sich unmittelbar gegenseitig ein Feedback: Lernende*r: Inwiefern war die Übung hilfreich? Lehrende*r: Was hat sich verändert?
Verschriftlichung	Verschriftlichen Sie das diagnostische Handeln für die ausgewählte Schwimmtechnik (Schritt „Beobachten“ bis „Reflexion“) und erstellen Sie einen Schultransfer. Orientieren Sie sich an der PowerPoint-Vorlage und den Benotungshinweisen.

### FAZIT UND AUSBLICK

Eine der Kernkompetenzen von Lehrkräften ist eine fundierte pädagogische Diagnostik, die den Blick auf die entscheidenden (schwimmerischen) Grundfertigkeiten leitet und die Grundlage für die Auswahl passgenauer Methoden liefert. Welche Möglichkeiten für eine Einbindung und Ausbildung der pädagogischen Diagnose in der Lehramtsausbildung im Sport für das Bewegungsfeld „Bewegen im Wasser/Schwimmen“ bestehen, wurde im Rahmen des Beitrages vorgestellt. Zukünftig kann das diagnostische Wissen, Können und Wollen auch auf weitere konkrete Anwendungsbereiche und Bewegungsfelder übertragen und somit Unsicherheiten in der Praxis reduziert werden. Ziel ist es, angehenden Sportlehrkräften ein reflektiertes und damit kritisches Bild der eigenen diagnostischen Kompetenz zu vermitteln sowie konkrete Handlungssituationen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen wird zukünftig in Form von Interviews mit teilnehmenden Studierenden evaluiert. Die leitende Forschungsfrage ist, welche Chancen und Herausforderungen die teilnehmenden Studierenden im Seminar zur Verbesserung der eigenen diagnostischen Kompetenz erleben.

Als weiterer Ausblick ist auf die Entwicklung einer App zur Diagnostik von Lernausgangslagen und der Gestaltung von passgenauem Schwimmunterricht hinzuweisen. Sie soll die Sportlehrkräfte bei der Umsetzung der Lernstandsanalyse im Wasser und bei der Planung eines individuellen Schwimmunterrichts unterstützen (Schlapkohl et al., 2023). Durch das Vorhaben soll ein zeitgemäßes, digitales Tool mit ansprechendem und zielgruppenadäquatem Design entwickelt werden, welches Schwimmlehrkräften erleichtert, ihren Schwimmunterricht passgenau und kompetenzorientiert für diverse Lerngruppen zu planen. Die App wird auch in der Hochschullehre einsetzbar sein. So wird an dieser Stelle einerseits der von Helmke (2017) geforderte Zyklus zur Verbesserung der Diagnosefähigkeit weitergeführt. Andererseits ergeben sich durch das Arbeiten mit der App und anderen digitalen Medien Potenziale zur Diagnose von Lernständen, die im Seminar lernzielorientiert genutzt werden. Somit wird auch das „Lernen und Lehren in einer sich stetig verändernden digitalen Realität“ (KMK, 2021, S. 3) berücksichtigt.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass es Möglichkeiten gibt, die pädagogische Diagnose in die Lehramtsausbildung Sport einzubinden. Der vorgestellte Ausbildungsprozess ermöglicht den Studierenden im Schwimmunterricht, den Lernstand von anderen Lernenden zu beurteilen und qualifizierte Rückmeldungen zu geben. Dies bezieht sich sowohl auf das individuelle Bewegungsverhalten als auch

auf die Bewegungsentwicklung der Lernenden. In den Reflexionen der Seminararbeiten wird deutlich, dass sich Instruktionen und Feedback gegenüber Lernenden im Schwimmunterricht verbessern. Eine Anpassung des unterrichtlichen Settings sowie die Planung eines inklusiv orientierten Schwimmunterrichts sind möglich. Die Einbindung pädagogischer Diagnosen in die Sportlehramtsausbildung kann helfen, ein positives Kompetenzerleben der Studierenden und der Lernenden zu schaffen.

## Literatur

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

Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 94. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 38–42). Waxmann.

Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (1. Aufl.)*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 91. Waxmann.

Brühwiler, C. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 94. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 123–134). Waxmann.

Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Waxmann.

Ferrari, I., Kühnis, J., Bretz, K. & Herrmann, C. (2022). Diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen und deren didaktischen Implikationen in der Förderung motorischer Basiskompetenzen. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können: Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik und Sportpädagogik: Tagungsband der DGfE-Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik 1.-4. Dez. 2020 in Muttenz/Basel* (1. Auflage, S. 177–196). Academia.

Fokken, I., Staub, I. & Vogt, T. (2022). Lernstandsdiagnostik im Schwimmunterricht: Lerngruppen analysieren und Unterricht passgenau gestalten. *Sportunterricht*, 71(4), 181–186.

Fokken, I., Staub, I. & Vogt, T. (2023). Physical Education Teachers' Swimming Skill Analysis in 6- to 12-Year-Old Children: Findings From an Online Survey. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0297>

Grossman, P. (2021). *Teaching Core Practices in Teacher Education. Core Practices in Education Series*. Harvard Education Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/de-tail.action?docID=7263042>

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. aktualisierte Auflage). Kohlhammer Verlag.

Heitzer, J. & Leineweber, H. (2020). Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften im Kontext von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Sportunterricht*, 69(11), 482–487.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Auflage)*. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Klett/Kallmeyer.

Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung: Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 119–144). Schneider-Verl. Hohengehren.

Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). *UTB Pädagogik: Bd. 3088*. Verlag Barbara Budrich.

Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren: Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In G. E. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Friedrich Jahreshft: Bd. 24. Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken - Können entwickeln* (S. 4–7). Friedrich Verlag.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Pädagogik. Beltz.

KMK. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt"*. Kultusministerkonferenz.

KMK. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)*.

Korban, S. & Künzell, S. (2019). Verbesserung der diagnostischen Kompetenz mit iPads – Ein Ausbildungskonzept, 2(2), 5–13. <https://doi.org/10.25847/zsls.2018.012>

Langer, A. (2023). *Pädagogische Diagnosen im Kontext der Unterrichtsgestaltung im Sport. Dissertation. Reihe Junge Sportwissenschaft: Bd. 20*.

Latzko, B. & Gottlebe, K. (2022). Der Nutzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für eine diversitätssensitive und inklusive, pädagogische Praxis. In K. Kramer & B. Hoyer (Hrsg.), *FAU Lehren und Lernen: Bd. 8. "INDIVIDUELL FÖRDERN": Wissenschaftlicher Hintergrund sowie Ansatzpunkte aus und für die Praxis* (S. 43–67). FAU University Press.

MBWK SH. (2020). *Fachanforderungen Sport: Primarstufe/Grundschule*. <https://fachpor-tal.lernnetz.de/sh/faecher/sport/fachanforderungen.html>

McMillan, J. H. (2001). Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>

Niederkofler, B., Herrmann, C. & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften - Semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*(2), 72–96.

Paradies, L., Linser, H. J. & Greving, J. (2007). *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Cornelsen Scriptor.

Prenzel, A. (2006). Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent: Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In G. E. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Friedrich Jahreshft: Bd. 24. Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken - Können entwickeln* (S. 26–29). Friedrich Verlag.

Schlapkohl, N., Staub, I. & Vogt, T. (2023). *Presse-Information. Wissenschaft schafft Transfer. Digitales Tool zur Schwimmvermittlung erhält umfangreiche Förderung durch das BMBF*.

Schneider, W., Lindenberger, U., Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie*. Beltz.

Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Psychologie, Band 289*. Lang.

Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 237–245.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1(1), 27–52.

Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 215–231. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs42010-017-0006-4.pdf>

Seyda, M. & Langer, A. (2020). Die Orchestrierung des diagnostischen und didaktischen Handelns im Sportunterricht: Eine Frage der Kompetenz! *Sportunterricht*, 69(8), 353–363. 10.30426/SU-2020-08-3

Sommerhoff, D., Leuders, T. & Praetorius, A.-K. (2022). Forschung zum diagnostischen Denken und Handeln von Lehrkräften – Was ist der Beitrag der Mathematikdidaktik? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00205-x>

Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (Hrsg.). (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Springer Berlin / Heidelberg.

Vanderliek, L., Staub, I., Ohlendorf, L., Fokken, I. & Vogt, T. (2022). Geöffneter Schwimmunterricht: mehr als ein Experiment? Kurzbericht zu einer Pilotstudie zur Beobachtung und Bewertung durch Grundschullehrkräfte. *Sportunterricht*, 71(4), 187–188.

Vogt, T. & Staub, I. (2020). Assessment of basic aquatic skills in children: interrater reliability of coaches, teachers, students and parents. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(02), 577–583.

Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft: Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1–16.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (1. Aufl., S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Dr. Nele Schlapkohl

ist akademische Rätin am Institut für Sportwissenschaft der Europa-Universität Flensburg und leitet seit 2012 den Fachbereich Schwimmen. Sie befasst sich in Lehre und Forschung neben den schwimmerischen Grundfertigkeiten auch mit pädagogischer Diagnostik u. a. unter Berücksichtigung von Digitalität.

Dr. Anneke Langer

ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft an der Europa-Universität Flensburg. Sie befasst sich in Lehre und Forschung u. a. mit professionellen Kompetenzen von (angehenden) Sportlehrkräften unter besonderer Berücksichtigung ihrer diagnostischen Kompetenzen.

# Curriculare Integration digitaler Kompetenzvermittlung in einem sportwissenschaftlichen Bachelorstudiengang

Freya Füllgräbe, Markus Soffner, Christiane Wilke

**Schlüsselwörter:** Studiengangweiterentwicklung, Curriculumentwicklung, Digitalisierung, digitale Kompetenzen, Qualitätsentwicklung

## ZUSAMMENFASSUNG

Die digitale Transformation hat große Auswirkungen auf den Gesundheitssektor und verändert die Rahmenbedingungen für Leistungstragende, -erbringende und -empfangende maßgeblich. Mit Blick auf das Tätigkeitsprofil von Sportwissenschaftler\*innen betrifft dies neben Kommunikations- und Interaktionstechniken auch die Konzeption, Durchführung und Evaluation von (Gesundheits-) Sportangeboten, welche zunehmend digital durchgeführt werden. Mit diesen digitalen Angeboten verändern und erweitern sich die Berufsfelder von Sportwissenschaftler\*innen sowie die Anforderungen an die Berufsgruppe. Dabei sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, wie die Sicherstellung der Kommunikation und Interaktion mit den Teilnehmenden im virtuellen Raum, die Gewährleistung von Sicherheit und die Beachtung des Datenschutzes. Um Studierende in den Sportwissenschaften optimal auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten, bedarf es einer curricularen Verankerung dieser digitalen Themen und damit einer Weiterentwicklung der aktuellen Lehr- und Lerninhalte.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die vom 17.10.2022 bis zum 31.03.2023 durchgeführten Maßnahmen an der Deutschen Sporthochschule Köln im Rahmen des Projektes *Curriculum 4.0.NRW* in dem Bachelorstudiengang Bachelor of Arts Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie. Anhand dieses Beispiels soll gezeigt werden, wie Stakeholder\*innen vorgehen können, um digitale Kompetenzvermittlung entsprechend der Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt curricular zu verankern.

## EINLEITUNG

Die Digitalisierung ist in der Gesellschaft in nahezu allen Lebensbereichen von zentraler Bedeutung. Vor allem durch die COVID-19-Pandemie bekam die Digitalisierung einen großen Aufschwung. Aktuell werden in Deutschland viele Investitionen und Förderprogramme vom Bund durchgeführt, um die Entwicklung weiter voranzubringen (MKW NRW, o.J.; Stifterverband, o.J.). Im Allgemeinen bedeutet der Begriff Digitalisierung, dass die analoge Leistungserbringung durch ein digitales Modell teilweise oder ganz ersetzt wird (Wolf & Strohschen, 2018). Für die Sportwissenschaft im Speziellen bedeutet dies, dass physisch-real erbrachte Handlungen in digitale Kontexte integriert werden. Der für den Sport traditionelle körperliche Aspekt wird dadurch zunehmend durch artifizielle Bewegungswelten ersetzt (Steinberg & Bonn, 2021). Durch die fortschreitenden modernen Informations- und Kommunikationstechnologien verändert sich gleichzeitig die Arbeitswelt. Diese wird unter dem Begriff *Arbeit 4.0* zusammengefasst (Ruiner & Wilkesmann, 2016). *Arbeit 4.0* meint dabei,

„[...] die zunehmend digitalisierte, flexible und entgrenzte Form des Arbeitens. Sie betrifft nicht nur die Veränderung in der Arbeitsverrichtung an sich, sondern führt zu einer Reorganisation von Arbeitsformen und Arbeitsverhältnissen in vielen Bereichen“ (Poethke et al., 2019, S. 131). Einer dieser Bereiche ist der Gesundheitssektor, insbesondere die Gesundheitsförderung, sowie (Gesundheits-) Sportangebote. Grund dafür ist unter anderem die gestiegene Relevanz von digitalen Gesundheitsmaßnahmen, die vor allem durch die COVID 19 Pandemie an Bedeutung gewonnen haben (Geukes et al., 2022). Das Handlungsfeld der *Bewegung* repräsentiert dabei die größte Anzahl digitaler Gesundheitsangebote (Hoffmann et al., 2019). Neben dem primären Gesundheitsmarkt hat sich auch der sekundäre weiterentwickelt, sodass digitale Angebote hier ebenfalls einen höheren Stellenwert einnehmen als in den Jahren zuvor (Deloitte, 2022). Viele Fitnessunternehmen passen sich den Bedürfnissen der Kund\*innen an und bieten sowohl Trainingsmaßnahmen in Präsenz, hybrid, rein digital, synchron oder asynchron an. Mit diesen wesentlichen Veränderungsprozessen werden neue Anforderungen an die Berufsgruppe der Sportwissenschaftler\*innen gestellt und damit einhergehend erweiterte Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt benötigt. Kenntnisse über die Gestaltung von online Kursen sowie über die Besonderheiten der Kommunikation und Interaktion im virtuellen Raum sind notwendig. Weitere Aufgaben wie die Konzeption, Durchführung und Evaluation von digitalen Gesundheitssportangeboten werden ebenfalls an künftige Absolvent\*innen aus den Sportwissenschaften gestellt. Auch die gesetzlichen

Krankenkassen haben digitale Maßnahmen in den Leitfadern Prävention aufgenommen (GKV-Spitzenverband, 2020). In den Leitlinien wird angemerkt, dass ergänzend zu den Kriterien für digitale Gesundheitsangebote sich auch die Aufgaben der Sportwissenschaftler\*innen im Onlinesetting verändert haben. Während bei analogen Kursangeboten die Motivation, Edukation und Reflektion vorrangig sei, rücken bei digitalen Angeboten zusätzlich auch das Erstellen von Lehr- und Lernvideos sowie das Geben von digitalem Feedback in den Vordergrund (GKV-Spitzenverband, 2022). Hinzu kommt die Umgestaltung von analogen Kursangeboten zu digitalen Konzepten und deren richtige Platzierung im Internet. Ergänzend muss der Umgang und die Interaktion mit Klient\*innen entsprechend der Kommunikationsart angepasst werden. Besonders wichtig sind Kenntnisse über den Umgang mit Notfallsituationen bei Onlinetrainings. Im Gegensatz zu analogen Trainings muss dabei umgedacht und entsprechend vorgesorgt werden, da ein direktes Eingreifen vor Ort nicht möglich ist. Die Themen Datenschutz und Datensicherheit sind im analogen, wie im digitalen Raum von hoher Relevanz, weshalb Kenntnisse vermittelt werden sollten, um die analogen und digitalen (Gesundheits-) Sportangebote rechtssicher zu gestalten (Gigerenzer et al., 2016).

Ein weiteres mögliches Arbeitsfeld der Absolvent\*innen aus den Sportwissenschaften ist die betriebliche Gesundheitsförderung, welche ebenfalls durch die Digitalisierung stark beeinflusst wird (Lang, 2020). Viele Unternehmen bieten seit der COVID 19 Pandemie vermehrt Home-Office an, sodass sich die Arbeitssituation von vielen Beschäftigten grundlegend gewandelt hat. Doch auch zu Hause müssen Arbeitnehmer\*innen erreicht und ihre Gesundheit gefördert werden. Dabei stehen digitale Konzepte und Angebote im Vordergrund.

Es wird deutlich, dass sich die Arbeit zukünftiger Absolvent\*innen verschiedener Bildungswege im Bereich Sport wandelt und sie neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt Gesundheitssektor entgegenblicken (Deloitte. & GKV-Spitzenverband, 2019). Um sie bestmöglich darauf vorzubereiten, müssen Kompetenzen im digitalen Umfeld vermittelt werden. Demnach stehen die Ausbildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die Lehre dem aktuellen digitalen Wandel anzupassen und diese Lehr- und Lernziele curricular zu verankern. So auch in dem Bachelor of Arts Studiengang Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie (B.A. SGP) der Deutschen Sporthochschule Köln.

### Studiengang B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie

Der Studiengang B.A. SGP ist einer von sechs Bachelorstudiengängen im Bereich der Sportwissenschaften an der Deutschen Sporthochschule Köln (Deutsche Sporthochschule Köln, o.J.). Mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern wird der Abschluss Bachelor of Arts erlangt. Neben dem sportwissenschaftlichen Grundstudium beginnt ab dem zweiten Semester das berufsorientierte Studium mit den Schwerpunkten des Studiengangs B.A. SGP. Inhaltlich befasst sich das Studium mit der Primär- und Sekundärprävention und ersten Einblicken in das therapeutische Arbeiten (Deutsche Sporthochschule Köln, 2021). Übliche Arbeitsfelder der Absolvent\*innen sind die Bewegungs- und Sporttherapie, Gesundheitssport, Präventionssport oder die betriebliche Gesundheitsförderung mit unterschiedlichen Zielgruppen wie beispielsweise Kinder, Jugendliche, Ältere oder Menschen mit physischen oder psychischen Einschränkungen (Deutsche Sporthochschule Köln, o.J.). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Module des Studiengangs. Von 2019 bis 2022 wurde eine landesweite Digitalisierungsoffensive an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen gestartet, um die Förderung der digitalen Kompetenzen der Studierenden voranzutreiben (Stifterverband, o.J.). In diesem Rahmen wurde das im folgenden vorgestellte Projekt realisiert.

## METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Curriculare Veränderungen gehen mit verschiedenen Herausforderungen einher. Bestehende Modulhandbücher und Unterrichtskonzepte müssen angepasst und Lehrkräfte qualifiziert werden. Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Lockdowns, waren die Universitäten dazu angehalten, ihre Lehrveranstaltungen zu digitalisieren. Damit einhergehend wurden Inhalte bereits angepasst, ohne dass diese curricular festgehalten wurden. Dementsprechend

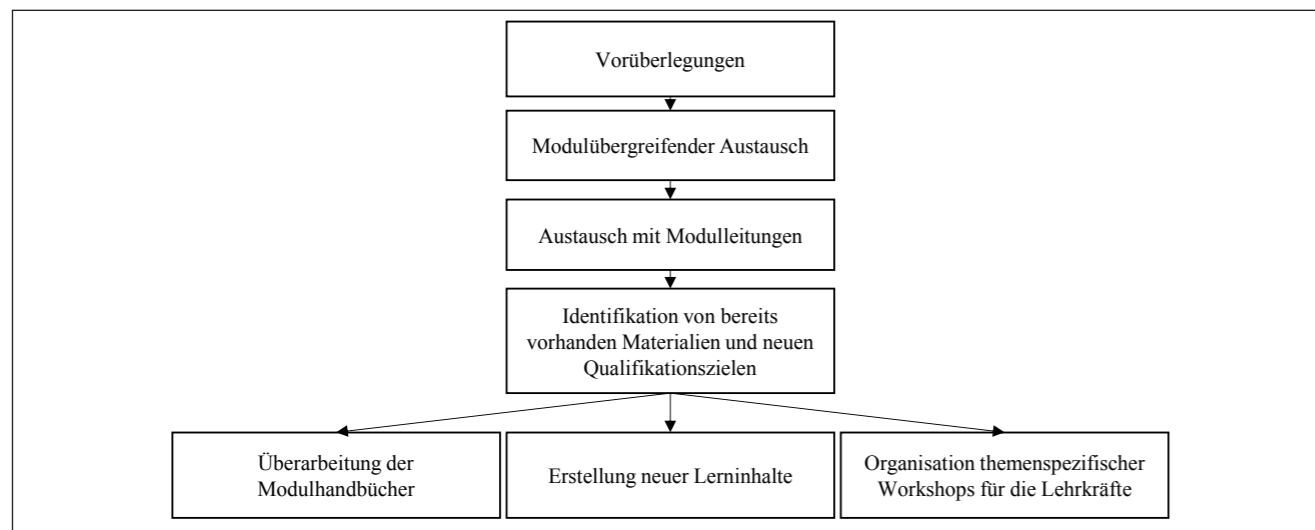
war die Aufgabe im Rahmen des vorliegenden Projektes einerseits die Überprüfung bereits bestehender Inhalte zur Vermittlung digitaler Kompetenzen, um diese gezielt aufzuarbeiten und in entsprechende Module zu implementieren. Andererseits mussten neue Berufsanforderungen an zukünftige Absolvent\*innen identifiziert und sich daraus ableitende Qualifikationsziele formuliert werden. Die digitalen Kompetenzen der Studierenden sollten dabei modulübergreifend gestärkt und nicht durch Einzelmaßnahmen im Rahmen einer Veranstaltung gefördert werden, da digitale Fähigkeiten in allen Bereichen und Anwendungsfeldern benötigt werden (Brinkmann et al., 2021). Für eine systematische und strukturierte Vorgehensweise orientierten sich die Beteiligten an dem Modell „Pädagogischer Hochschulentwicklung“ von Brahm et al. (2016). Strategische Ziele für Studium und Lehre beziehen sich demnach auf die Ebenen der Lernumgebung, der Organisation sowie der Studienprogramme. Diese Ebenen interagieren, um Veränderungen im Studium und in der Lehre zu ermöglichen. Durch die Orientierung an dem Modell konnte sichergestellt werden, dass bei den anstehenden Veränderungsprozessen immer alle drei Ebenen betrachtet wurden. Unter Berücksichtigung dieser wurde von der Studiengangsleitung und -koordination sowie den Lehrkräften zunächst ein Ablaufplan entwickelt, welcher in Abbildung 1 dargestellt ist.

Die Umsetzung erfolgte partizipativ mit den relevanten Stakeholder\*innen (Studiengangsleitung, Studiengangskoordination, Modulleitungen, Lehrkräfte und Studiengangssprecher\*innen). Dadurch konnte auf die Bedarfe aller Beteiligten eingegangen werden. Darauf aufbauend wurden neue Lerninhalte erstellt, die Modulhandbücher überarbeitet und entsprechende themenspezifische Workshops für die Lehrkräfte organisiert. Um den damit verbundenen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte möglichst gering zu halten, wurde im Rahmen des Projektes zur Realisierung des Vorhabens eine wissenschaftliche Fachkraft eingestellt. Die methodische Vorgehensweise wird im Folgenden dargestellt.

Im Rahmen des Antrags zu Curriculum 4.0.NRW wurde zunächst innerhalb eines Expert\*innenkreises, bestehend aus der Studiengangsleitung und -koordination sowie Lehrkräften des Studiengangs, zusammengetragen, welche neuen Anforderungen an die zukünftigen Absolvent\*innen existieren (Brinkmann et al., 2021; Limmeroth et al., 2021; Löbing et al., 2022). Dazu wurde die Entwicklung des Marktes aufgrund der Digitalisierung begutachtet. Wesentliche Merkmale waren dabei unter anderem die Konzeption sowie Durchführung digitaler Maßnahmen und damit einhergehend die Kommunikation und der Datenschutz im virtuellen Raum.

**Tab. 1: Module des Studiengangs Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie an der Deutschen Sporthochschule Köln (in Anlehnung an Deutsche Sporthochschule Köln, 2022)**

	Module	Lehrveranstaltung
Berufsorientiertes Studium	SGP 1	Allg. Planung, Konzeption und Evaluation von Gesundheitssportangeboten
	SGP 2	Grundlagen und Diagnostik von Verhalten und psychischen Funktionen
	SGP 3	Praktikum
	SGP 4	Grundlagen und Diagnostik körperlicher Funktionen und Fähigkeiten
	SGP 5	Stärkung physischer Gesundheitsressourcen
	SGP 6	Verhaltensinterventionen im Gesundheitssport
	SGP 7	Gesprächsführung u. Kommunikation in der Vermittlung von Gesundheitssport
	SGP 8	Stärkung psycho-sozialer Gesundheitsressourcen
	SGP 9	Trainingsintervention im Gesundheitssport
Profilvertiefungen (3 Wahl-Pflichtmodule)	SGP 10.1	Gesundheitssport mit Älteren
	SGP 10.2	Gesundheitssport mit Kindern/Jugendlichen
	SGP 10.3	Betriebliche u. öffentliche Gesundheitsförderung durch Sport/Bewegung
	SGP 10.4a	Sekundärprävention (A: internistische Erkrankungen)
	SGP 10.4b	Sekundärprävention (B: orthopädische Erkrankungen)
	SGP 10.5	Prävention und Gesundheitsförderung im Fitnessmarkt
	SGP 10.6	Sport von Menschen mit Behinderungen – Teilhabe am Reha-, Breiten- und Leistungssport
	SGP 10.7	Sekundärprävention und Therapie bei psychosomatischen und psychiatrischen Erkrankungen
	SGP 10.8	Prävention mittels Naturexposition und naturnaher Aktivitäts- und Bewegungsformen/Friluftsiv
	SGP10.9	Konzeption und Entwicklung (digitaler) Präventionsmaßnahmen

**Abb. 1: Ablaufplan zur Implementierung neuer digitaler Studieninhalte im Studiengang B.A. SGP**

Als konkretes Beispiel zur genaueren Beschreibung im weiteren Verlaufe dient das Thema der Sicherheitsvorkehrungen bei online-Trainings.

Im nächsten Schritt wurden diese Erkenntnisse genutzt, um erste Ideen zur Projektumsetzung im Rahmen einer Auftaktveranstaltung mit allen Stakeholder\*innen besprechen zu können. Dabei wurde darauf geachtet, die Bedarfe aller Beteiligten zu berücksichtigen und sowohl die Studierenden als auch die Lehrkräfte einzubeziehen. Zu diesem Zweck diskutierten die Modulleiter\*innen, die Studiengangssprecher\*innen sowie die Studiengangskoordinator\*in und -leitung des Studiengangs B.A. SGP im Rahmen einer Auftaktveranstaltung gemeinsam über neue Anforderungen und Lernziele und erarbeiteten diese. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht dessen. Am Ende wurden die Ergebnisse systematisiert und die Lehr-Lernziele den thematisch passenden Modulen zugeordnet.

**Tab. 2: Neu entwickelte Lehr- und Lernziele**

Neue Lernziele
Die Studierenden können digitale Kommunikations- und Interaktionstechniken für unterschiedliche Zielgruppen anwenden.
Die Studierenden können digitale Gesundheitskonzepte für ausgewählte Zielgruppen der Prävention und Gesundheitsförderung konzipieren, umsetzen und evaluieren.
Die Studierenden können digitale Konzepte entwickeln und umsetzen und die Zertifizierungskriterien der Kostenträger beschreiben.
Die Studierenden kennen sich mit dem Thema Datenschutz und Datensicherheit aus und können entsprechende digitale Kurskonzepte dahingehend entwickeln.
Die Studierenden können Sicherheitsvorkehrungen bei online-Trainingseinheiten anwenden.
Die Studierenden können Unterschiede zwischen online- und analogen Befragungen darlegen und beide Varianten sicher durchführen.

Im Falle des erwähnten Beispiels, der Sicherheitsvorkehrungen bei online-Trainings, wurde dieses Thema bei der Auftaktveranstaltung von verschiedenen Modulleitungen der praxisnahen Module wiederholt als wichtiger Aspekt hervorgehoben. Daher wurde dieses Thema mit aufgenommen. Inhaltlich lässt sich dieses Thema der Notfallversorgung und Ersten Hilfe zuordnen, die bereits im Modul SGP 4 durch eine Vorlesung und ein Seminar abgedeckt werden.

Der nächste Austausch fand auf Modulebene statt, um alle Beteiligten Lehrkräfte in die Weiterentwicklung mit einzubeziehen. Somit konnte gezielter auf die Bedarfe der Lehrkräfte eingegangen und deren Aspekte berücksichtigt werden. Demnach tauschten sich für das Thema der Sicherheitsvorkehrungen bei online-Trainings die Modulleitung gemeinsam mit den Lehrkräften des Seminars und der Vorlesung der Notfallversorgung und 1.Hilfe aus. Die Beteiligten erarbeiteten gemeinsam, in welche Veranstaltung das Thema integriert wird und welche konkreten Inhalte gewünscht bzw. sinnvoll sind. Nachdem die genauen Inhalte festgelegt wurden, begann eine wissenschaftliche Fachkraft mit der Erstellung des Lehr-Materials und der neuen Inhalte. Im Falle des Beispiels war dies eine PowerPoint-Präsentation, welche sich in eine bereits bestehende Veranstaltungseinheit integrieren ließ. Die Materialien mussten so erstellt werden, dass sie mit Hilfe von Hinweisen zur Durchführung auch für fachfremde Personen verständlich und umzusetzen waren. Um Missverständnisse zu vermeiden, wurden mehrere Feedback-Schleifen mit den Lehrkräften eingebaut, sodass die Materialien und Inhalte ihren Vorstellungen entsprachen. In einem zweiten Schritt wurden die Inhalte noch einmal hinsichtlich der *Open Educational Resources* angepasst. Dabei wurde das Material möglichst allgemein, übersichtlich und für jeden zugänglich gestaltet.

Zur langfristigen Sicherung der neuen Themen sollten diese curricular verankert werden. Für diese Aufgabe wurden die Modulhandbücher in Rücksprache mit den entsprechenden Modulleitungen der weiterentwickelten Module sowie der Studiengangskoordinator\*in und -leitung angepasst. Neben der Ergänzung neuer

Lernziele wurden die Inhaltsbereiche erweitert. Aufgrund der Aktualität sind digitale Kompetenzen zu Teilen auch für die Lehrkräfte neu. Eine hohe Qualität der Lehre ist allerdings nur möglich, wenn die Lehrkräfte die Kompetenzen in den zu unterrichtenden Themenbereichen besitzen. Daher wurden Workshops zu den Themen digitale Kommunikation und Datenschutz organisiert. In Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik konnten im ersten Schritt Zeitraum und Organisation zielgruppenspezifisch ausgearbeitet werden. Je nach Themengebiet konnten dadurch kosteneffizient hochschulinterne Referent\*innen für entsprechende Workshops rekrutiert werden. Für die weitere Suche geeigneter Expert\*innen wurde auf die *Flying Experts der HD@DH.NRW* zurückgegriffen. Dies ist ein Pool an Expert\*innen, die speziell Beratungen, Trainings, Vorträge oder Initiativen an Universitäten und Hochschulen in Nordrhein-Westfalen anbieten. Konnten keine Expert\*innen in spezifischen Bereichen gefunden werden, wurde die Suche auf regionale Anbieter\*innen mit Expertise und Praxiserfahrungen aus der freien Wirtschaft ausgeweitet.

## OUTCOMES

Auf Basis der beobachteten Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt wurden neue Lernziele identifiziert und formuliert, die zur Förderung digitaler Kompetenzen der Studierenden beitragen. In Abbildung 2 wurden diese den Taxonomiestufen nach Bloom et al. (1956) zugeordnet.

Im Rahmen des Projektes wurden neun Module identifiziert, in denen die neuen Lernziele und Inhalte zur Förderung von digitalen Kompetenzen der Studierenden implementiert wurden. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die neuen Inhalte der bereits bestehenden Module.

Das neu erstellte Material wurde gleichzeitig bei Orca.nrw zur Verfügung gestellt. Durch die neuen Inhalte wird der Erwerb digitaler Kompetenzen für die Studierenden ermöglicht, die damit an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst sind. Durch die curriculare Verankerung der neuen Lerninhalte und -ziele in den Modulhandbüchern sind diese konsequent im Lehrplan integriert und gesichert (Deutsche Sporthochschule Köln, 2023).

Darüber hinaus wurden zwei Workshops mit den Themen „Digitale Kommunikations- und Interaktionstechniken“ und „Datenschutz und Datensicherheit“ für die Lehrkräfte des Studiengangs B.A. SGP durchgeführt. Diese Maßnahme zielte darauf ab, dass die Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen besitzen und vertiefen, um diese sicher vermitteln zu können.

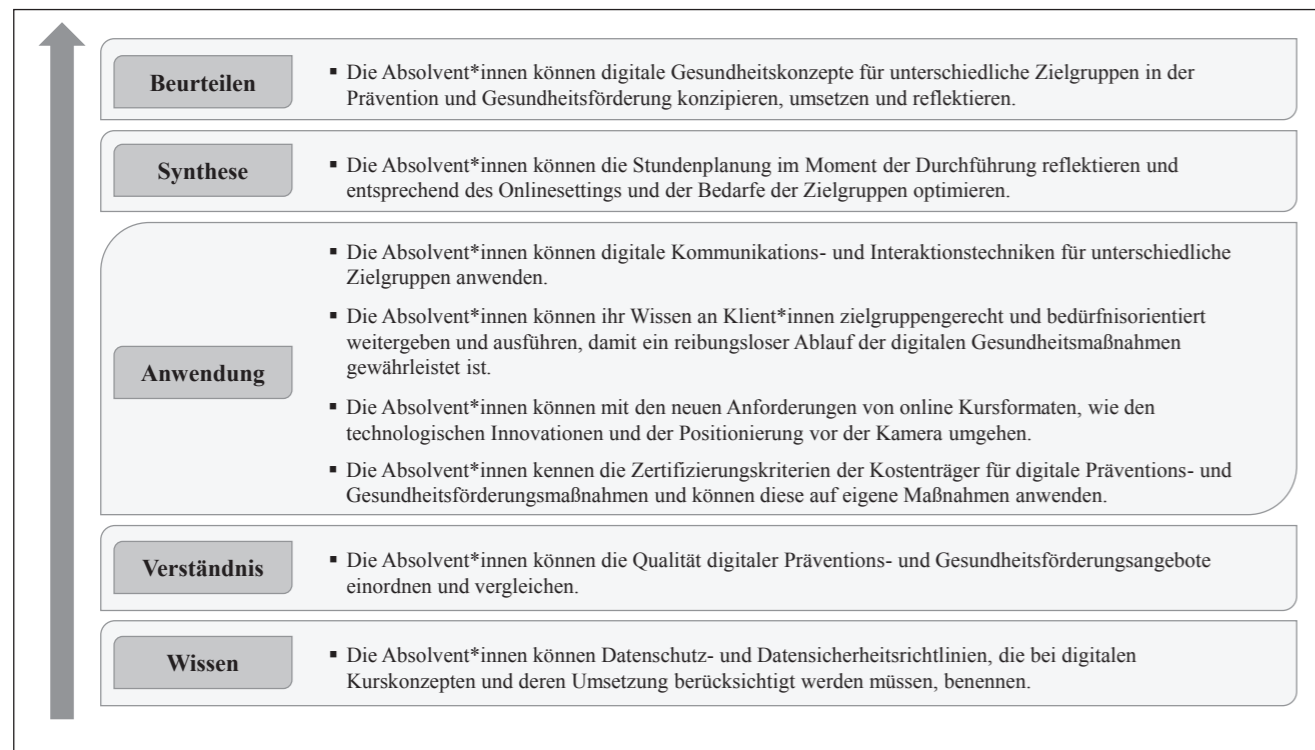


Abb. 2: Digitale Lernziele eingeordnet in die Taxonomiestufen nach Bloom et al. (1956)

Tab. 3: Übersicht der digitalen Lerninhalte in dem Curriculum des B.A. SGP

	Module	Neue Inhalte
Berufsorientiertes Studium	SGP 1	a) Digitaler Wandel und Einfluss auf den Gesundheitssektor <sup>a,1</sup> b) Datenschutz und Datensicherheit <sup>b,1,2</sup> c) Digitale Sportangebote (Qualitätssicherung & Gestaltung) <sup>b,1</sup>
	SGP 2	a) Ecological Momentary Assessment <sup>b,2</sup> b) Online-Befragung vs. Paper-Pencil <sup>b,1</sup>
	SGP 4	Sicherheitsvorkehrungen bei online-Trainings <sup>b,1</sup>
	SGP 6	Möglichkeit zur Durchführung von online-Interventionen <sup>3</sup>
	SGP 7	Digitale Kommunikation und -interaktion <sup>3</sup>
	SGP 9	Online-Trainingseinheit + (digitale) Hospitationen <sup>3</sup>
	Profiltiefungen	SGP 10.1
SGP 10.4b		Wirksamkeit digitaler Angebote <sup>b,2</sup>
SGP 10.5		Digitale Angebote im Fitnessmarkt <sup>a,1</sup>

Anmerkungen. <sup>a</sup>bereits vorhandene Inhalte; <sup>b</sup>Neu erstelltes Material; <sup>1</sup>PowerPoint-Präsentation/Folien; <sup>2</sup>Dokument mit Hintergrundinformationen; <sup>3</sup>Anpassungen in der Praxis

## HERAUSFORDERUNGEN UND FAZIT DER PROJEKTUMSETZUNG

Bei der Implementation neuer Inhalte in bereits bestehende Lehrveranstaltungen müssen verschiedene Herausforderungen von Beginn an Berücksichtigung finden. Einerseits sollten die Inhalte thematisch zum entsprechenden Modul passen. Danach stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt im Verlauf des Lehrplans innerhalb eines Moduls die Inhalte am besten einzubinden sind und sich mit vorhandenen Themen vereinen lassen, ohne andere Themen stark reduzieren oder aus dem Lehrplan streichen zu müssen. Um dabei systematisch vorzugehen, empfiehlt es sich, zunächst neue Lernziele zu formulieren, die sich an den Bedarfen ausrichten. Darauf aufbauend können diese den thematisch passenden Modulen zugeordnet werden. Andererseits muss auf der Seite der Dozierenden Akzeptanz und Offenheit bestehen, sich neue Kompetenzen anzueignen, um diese weiterführend an die Studierenden zu vermitteln. Ein Erfolgsfaktor hierfür war der partizipative Ansatz. Durch den Austausch mit allen Stakeholder\*innen auf verschiedenen Ebenen konnte auf die unterschiedlichen Bedarfe individuell eingegangen werden.

Das Projekt zielte insbesondere darauf ab, die Lehrkräfte zu unterstützen. Hierfür übernahm eine zusätzliche wissenschaftliche Fachkraft, welche ebenfalls ehemalige\*r Student\*in des Studiengangs B.A. SGP war, die Organisation und Erstellung neuer Materialien. Maßgeblich waren dies PowerPoint-Präsentationen, die entweder neu in den bereits bestehenden Lehrplan integriert wurden oder bereits bestehende Themen ergänzt haben. Darüber hinaus wurden für die Lehrkräfte Rechercheergebnisse in den Notizen der Präsentationen zusammengetragen, die damit als Hintergrundinformationen dienen und den aktuellen Forschungsstand darstellen. Grund dafür war, dass Änderungen im bereits bestehenden Lehrplan mit hohen Arbeitsaufwänden einhergehen, die die Lehrkräfte neben den originären Arbeitsaufgaben aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen nicht alleine bewältigen können. Die dafür eingestellte wissenschaftliche Fachkraft konnte den Großteil der Arbeitslast übernehmen, sodass der Mehraufwand für die Lehrkräfte marginal ausfiel.

Die Suche nach geeigneten Expert\*innen für die Workshops gestaltete sich als herausfordernd. Für viele Personen sind die Themen bezüglich der Digitalisierung noch zu neu und aktuell, um sich als Expert\*in einzustufen und die Leitung eines Workshops an einer Universität zu übernehmen. Viele Bereiche unterliegen einem dynamischen Prozess aufgrund des Charakters der Digitalisierung. Oftmals ist eine gute Expertise auch in der eigenen Institution vorhanden, sodass ein gemeinsamer Austausch möglich ist, um das gesamte Wissen und die Erfahrungen zu bündeln. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des beschriebenen Projektes der Workshop „Digitale Kommunikations- und Interaktionstechniken“ mit Moderation im Austauschformat durchgeführt.

Eine weitere Herausforderung stellt die Fluktuation der Dozierenden aufgrund des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) und die damit einhergehende Frage der Qualitätssicherung dar. Zahlreiche Lehrkräfte besitzen befristete Verträge und übernehmen die Lehre nur wenige Semester. Somit muss gewährleistet sein, dass auch die nachfolgenden Lehrkräfte die digitalen Inhalte verlässlich und kompetent vermitteln können. Um dies sicherzustellen, wird im Sinne einer offenen Kultur des Teilens gehandelt. Die Modulleitungen besitzen jegliches Material für die Kurse innerhalb ihres jeweiligen Moduls und stehen im direkten Kontakt zu den entsprechenden Lehrkräften. Sie sind dazu verpflichtet, das entsprechende Material an neue Lehrkräfte weiterzugeben, sodass ein reibungsloser Übergang und Einarbeitung erfolgen kann. Auch hier kommen wieder die Hinweise zur Durchführung in den Präsentationsnotizen, und weitere ergänzende Erklärungen bei neu entwickelten Inhalten zum tragen, sodass diese für jede Lehrperson leicht verständlich und vermittelbar sind. Darüber hinaus lassen sich dadurch Missverständnisse und Fehlinterpretationen vermeiden.

Die aufgeführten Veränderungen im Rahmen des Projektes *Curriculum 4.0* beziehen sich entsprechend des Modells „Pädagogischer Hochschulentwicklung“ von Brahm et al. (2016) maßgeblich auf die Komponente des Studienprogramms, da Anpassungen des Curriculums realisiert wurden. Diese neuen oder angepassten Studieninhalte können aber nur dann zu einer verbesserten Qualität der Lehre und

des Lernens führen, wenn die Lernumgebung und Organisation die Rahmenbedingungen dafür schaffen. Die Erstellung von Videos als ergänzende Informationsressourcen, sowie die Bereitstellung von E-Learning-Ressourcen bilden wichtige Komponenten der Lernumgebung, die umgesetzt wurden. Die Hochschule als Organisation wurde bei der Umsetzung der curricularen Veränderung einbezogen und hat diese erst ermöglicht und damit den Rahmen für die Änderungen des Studienprogramms geschaffen.

## AUSBLICK

In diesem Werkstattbericht wurde eine methodische Vorgehensweise dargestellt, mit der erfolgreich neue Lehr- und Lernziele formuliert sowie Unterrichtsmaterialien erstellt und Konzepte entwickelt werden konnten. Im nächsten Schritt werden die digitalen Kompetenzen der Studierenden gefördert, um sie auf die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Im Wintersemester 2023/2024 wurden diese erstmals in den Lehrveranstaltungen umgesetzt. Das Ziel ist es, die Inhalte zu evaluieren, nachgehend auszubauen und weiterzuentwickeln. Des Weiteren sind einige der neuen Inhalte nicht nur für den B.A. SGP sondern auch für weitere sportwissenschaftliche Studiengänge von Relevanz. Aus diesem Grund wird eine Implementation von Inhalten zur Förderung digitaler Kompetenzen der Studierenden in weiteren Studiengängen angestrebt.

## DANKSAGUNG

Die Autor\*innen möchten sich insbesondere bei den mitwirkenden Kollegen\*innen und den Studiengangssprecher\*innen für die Unterstützung bei der Erarbeitung der Qualifikations- und Lernziele sowie bei allen Mitarbeitenden der Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung der Deutschen Sporthochschule Köln für die Unterstützung bei der curricularen Verankerung bedanken.

## Literatur

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain*.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 19–36). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2)

Brinkmann, B., Müller, U., Reketat, A., Rischke, M. & Siekmann, D. (2021). *Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren: Policy Brief*. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Monitor-Lehrerbildung\\_Digitale-Welt\\_Policy-Brief-2021.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf)

Deloitte. (2022). *Der deutsche Fitnessmarkt - Studie 2022*. [https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/consumer-business/Deloitte\\_Deutsche\\_Fitnessstudie\\_2022.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/consumer-business/Deloitte_Deutsche_Fitnessstudie_2022.pdf)

Deloitte. & GKV-Spitzenverband. (2019). *Digitalisierung des Gesundheitsmarktes - Kurzfassung*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/life-sciences-health-care/Digitalisierung%20des%20Gesundheitsmarktes.pdf>

Deutsche Sporthochschule Köln. (o.J.). *Studiere, was dich bewegt!* <https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Studienangebot/Studiengangsflyer/Spoho-Broschuere-Sportstudium.pdf>

Deutsche Sporthochschule Köln. (2021). *B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie - Qualifikationsziele*. [https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Studienangebot/Bachelor/QZ\\_SGP\\_Stand\\_05-2022.pdf](https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Studienangebot/Bachelor/QZ_SGP_Stand_05-2022.pdf)

Deutsche Sporthochschule Köln. (2022). *Studienverlaufsplan B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie (B.A. SGP)*. [https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Organisation/Studienunterlagen/Studienplaene/Bachelor\\_Sport/Studienplan\\_SGP\\_20222.pdf](https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Organisation/Studienunterlagen/Studienplaene/Bachelor_Sport/Studienplan_SGP_20222.pdf)

Deutsche Sporthochschule Köln. (2023). *Modulhandbuch B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie [B.A. SGP]*. [https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Organisation/Studienunterlagen/Modulhandbuecher\\_neu/Bachelor-sport/SGP\\_PO20232.pdf](https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Organisation/Studienunterlagen/Modulhandbuecher_neu/Bachelor-sport/SGP_PO20232.pdf)

Geukes, C., Stark, A. L. & Dockweiler, C. (2022). eHealth Literacy als Grundlage zur Entwicklung digitaler Technologien in der Gesundheitsförderung und Prävention? Eine systematische Übersicht der Literatur. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(2), 163–169. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00858-5>

Gigerenzer, G., Schlegel-Matthies, K. & Wagner, G. G. (2016). *Digitale Welt und Gesundheit. eHealth und mHealth - Chancen und Risiken der Digitalisierung im Gesundheitsbereich*. <https://www.svr-verbraucherfragen.de/wp-content/uploads/Digitale-Welt-und-Gesundheit.pdf>

GKV-Spitzenverband. (2020). *Kriterien zur Zertifizierung digitaler Präventions- und Gesundheitsförderungsangebote gemäß Leitfaden Prävention 2020, Kapitel 7*. [https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung\\_1/praevention\\_selbsthilfe\\_beratung/praevention/praevention\\_leitfaden/Kriterien\\_zur\\_Zertifizierung\\_digitaler\\_Angbote\\_12\\_2020.pdf](https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/praevention_selbsthilfe_beratung/praevention/praevention_leitfaden/Kriterien_zur_Zertifizierung_digitaler_Angbote_12_2020.pdf)

GKV-Spitzenverband. (2022). *Leitfaden Prävention. Handlungsfelder und Kriterien nach § 20 Abs. 2 2 SGB V zur Umsetzung der §§ 20, 20a und 20b SGB V*. [https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung\\_1/praevention\\_selbsthilfe\\_beratung/praevention/praevention\\_leitfaden/Leitfaden\\_Praevention\\_GKV\\_2022\\_barrierefrei.pdf](https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/praevention_selbsthilfe_beratung/praevention/praevention_leitfaden/Leitfaden_Praevention_GKV_2022_barrierefrei.pdf)

Hoffmann, A., Tiemann, M. & Bös, K. (2019). Digitale Bewegungsangebote – Bestandsaufnahme, Qualitätskriterien, Perspektiven. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(1), 60–68. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0648-z>

Lang, G. (2020). *Betriebliche Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt 4.0 – Digitalisierung und faire Gesundheitschancen – Ein Praxisbuch*. Gesundheit Österreich. [https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2020-06/fgoe\\_bgf\\_praxisbuch\\_brei.pdf](https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2020-06/fgoe_bgf_praxisbuch_brei.pdf)

Limmeroth, J., Hagemann, N., Heussner, F. & Scheid, V. (2021). Gelingensbedingungen eines digitalen Sportangebots. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 2(1), 59–65. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00030-z>

Löbning, A., Pluschke, S., Klewe, L. & Breuer, M. (2022). Konzepte zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Sportlehrkräften - Medienbildung als Querschnittsthema am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 5(1), 19–24. [https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen\\_und\\_Berichte/Publikationen/Zeitschrift\\_Studium\\_und\\_Lehre\\_in\\_der\\_Sportwissenschaft/Ausgabe\\_1\\_2022/ZSL-Themenheft\\_-\\_Digitalisierung\\_Heft\\_2\\_-\\_01-22\\_-\\_RZ-DS.pdf](https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen_und_Berichte/Publikationen/Zeitschrift_Studium_und_Lehre_in_der_Sportwissenschaft/Ausgabe_1_2022/ZSL-Themenheft_-_Digitalisierung_Heft_2_-_01-22_-_RZ-DS.pdf)

MKW NRW. (o.J.). *Förderlinien Digitalisierungsinitiative*. <https://mkw.nrw/foerderlinien-digitalisierungsinitiative>

Poethke, U., Klasmeier, K. N., Diebig, M., Hartmann, N. & Rowold, J. (2019). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung zentraler Merkmale der Arbeit 4.0. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 63(3), 129–151. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000298>

Ruiner, C. & Wilkesmann, M. (2016). *Arbeits- und Industriesoziologie* (1. Aufl.). *Soziologie im 21. Jahrhundert: Band-Nr. 4652*. Wilhelm Fink. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838546520> <https://doi.org/10.36198/9783838546520>

Steinberg, C. & Bonn, B. (2021). Digitalisierung in der Sportwissenschaft - Den Blick über den Tellerrand wagen. In C. Steinberg & B. Bonn (Hrsg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band. 41, S. 19-38). Academia Verlag.

Stifterverband. (o.J.). *Curriculum 4.0.NRW*. [https://www.stifterverband.org/curriculum\\_4\\_0\\_nrw](https://www.stifterverband.org/curriculum_4_0_nrw)

Wolf, T. & Strohschen, J.-H. (2018). Digitalisierung: Definition und Reife. *Informatik-Spektrum*, 41(1), 56–64. <https://doi.org/10.1007/s00287-017-1084-8>

Dr. Freya Füllgräbe

ist seit 2018 Dozentin und Mitarbeiterin im Institut für Bewegungstherapie und bewegungsorientierter Prävention und Rehabilitation der Deutschen Sporthochschule Köln. Als Studiengangskoordinatorin des B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie befasst sie sich mit der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung des Studiengangs.

Markus Soffner

war während des Projekts Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bewegungstherapie und bewegungsorientierte Prävention und Rehabilitation der Deutschen Sporthochschule Köln und befasste sich mit der Integration neuer Lerninhalte hinsichtlich der Digitalisierung im Bachelorstudiengang Sport und Gesundheit. Seit Anfang 2023 ist er Doktorand am Lehrstuhl für Sportmedizin in der Forschungsgruppe Schmerz und Bewegung der Bergischen Universität Wuppertal.

Dr. Christiane Wilke

ist am Institut für Bewegungstherapie und bewegungsorientierte Prävention und Rehabilitation der Deutschen Sporthochschule Köln tätig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind die Prävention und Rehabilitation im Sport sowie das betriebliche Gesundheitsmanagement. Als Studiengangsführung des B.A. Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie der DSHS Köln befasst sie sich mit der Erstellung und Entwicklung von Lehrkonzepten.

## ESSAY

# Eine Frage der Haltung – Warum Vorlesungen auch weiterhin in Präsenz gehalten werden sollten

Nils Neuber

**Schlüsselwörter:** Vorlesung, Haltung, Digitale Lehre, Präsenzlehre, Bildungsprozess

Corona ist vorbei – oder zumindest hat es seinen größten Schrecken verloren. Wir fahren wieder ohne Maske mit der Bahn, wir arbeiten nicht mehr ausschließlich im Homeoffice, und die Lehrveranstaltungen an den Universitäten finden wieder in Präsenz statt. Auf den zweiten Blick gibt es allerdings durchaus noch Nachwirkungen. So sind die Lernrückstände von Schülerinnen und Schülern ebenso ein Thema wie ihre psychosozialen Defizite, die bis zu erhöhten psychischen Krankheitsraten reichen. Gleiches gilt übrigens für junge Erwachsene und damit auch für unsere Studentinnen und Studenten, nur dass diese Probleme nicht so prominent in der Öffentlichkeit diskutiert werden (Lüdemann & Kleinert, 2022; Andresen et al., 2023). Zugleich – und das ist zunächst positiv zu bewerten – haben wir die digitalen Fähigkeiten, die wir während der Coronapandemie lernen mussten, nicht vergessen. Manche Sitzung mit mehreren Universitätsstandorten kann so ohne größere Reisetätigkeiten problemlos eingeschoben werden. Es gibt aber auch Forderungen, die Lehrveranstaltungen an den Universitäten weiterhin digital oder doch zumindest hybrid anzubieten. Nicht zuletzt die Studierendenvertretungen fordern das etwa mit Blick auf Studierende, die Care-Tätigkeiten ausüben, massiv. Das gilt vor allem für Vorlesungen, in denen es vermeintlich nur um eine Vermittlung fachbezogenen Wissens geht.

Um nicht missverstanden zu werden: Für Studentinnen und Studenten, die aus persönlichen Gründen nicht an einer Lehrveranstaltung teilnehmen können, müssen Lösungen gefunden werden. Und selbstverständlich können universitäre Lehrveranstaltungen aus hochschuldidaktischen Gründen auf digitale Tools zurückgreifen, zumal wenn sie Aspekte der Digitalität selbst zum Gegenstand machen (Steinberg & Bonn, 2021). Ich bin aber strikt dagegen, Vorlesungen *grundsätzlich* (wieder) digital anzubieten, ganz gleich, ob das live (synchron) oder zeitlich versetzt (asynchron) geschieht. Vorlesungen gehören gemeinhin nicht zu den beliebtesten Lehrveranstaltungen bei Studierenden. Sie gelten oft als „trocken“ und wenig „praxisbezogen“. Warum dann so viel Aufwand betreiben? Einmal aufgezeichnet ließen sich Vorlesungen doch leicht mehrfach nutzen. Das spart den Lehrenden viel Zeit, die ihnen z.B. für die Forschung zur Verfügung stünde. Und die Studierenden könnten sich mit dem Inhalt der Vorlesung beschäftigen, wann immer sie Zeit und Lust dazu haben. Ganz so einfach wäre es allerdings nicht. Jenseits zu klärender Fragen der Lehrverpflichtungsverordnung müssten Lehrende trotzdem ihre Erreichbarkeit für Studierende sicherstellen. Und dass Studierende mit zunehmender Dauer der „Distanzlehre“ Motivationsprobleme bekamen, war in der Coronapandemie nicht nur an den ausgeschalteten Kameras in Videokonferenzen zu erkennen (Kirchmeier, 2020).

Mein Hauptargument für die Durchführung von Präsenzvorlesungen ist aber ein anderes: Eine Hochschullehrerin vermittelt nicht nur Fachwissen, sondern sie steht im wahrsten Sinne des Wortes für ihr Fach. Ein Hochschullehrer liest nicht nur Folien vor – zumindest sollte er das nicht nur tun –, sondern er brennt für seinen Gegenstand, er begeistert für seine fachlichen Fragen, er vertritt sein Fach vor seinen Studentinnen und Studenten. Mit einem Wort: Sie oder er *verkörpert* eine Haltung in Bezug auf den Fachgegenstand. Eine Haltung basiert auf der bewussten Auseinandersetzung mit zum Teil widersprüchlichen Sachverhalten und Werten. Sie versucht, die eigene Position mit den eigenen Erfahrungen und Überzeugungen in Einklang zu bringen (Solzbacher, 2017). So gesehen ist eine Haltung hart erkämpft – und Hochschullehrerinnen und -lehrer haben in der Regel ein Forscherleben lang hart mit ihrem Fachgegenstand gerungen. Im Gegensatz zur Einstellung erfordert eine Haltung zudem eine aktive Positionierung. So sind beispielsweise viele Menschen gegen „rechts“ eingestellt, sie halten rechtes Gedankengut für falsch, verabscheuen es vielleicht sogar. Das bedeutet aber noch lange nicht, dass sie dafür auf die Straße gehen oder sich bei rechten Übergriffen deutlich dagegen zur Wehr setzen – auch wenn das in letzter Zeit erfreulich häufig der Fall ist.

Ein Beispiel dazu, wie eine Haltung in einer Vorlesung wirken kann: Während meines Geschichtsstudiums an der Universität Göttingen hörte ich eine Vorlesung zur Alltagsgeschichte des Mittelalters. Die Vorlesung fand freitags morgens um 8 Uhr statt. Trotzdem mussten wir zweimal den Hörsaal wechseln, weil der Raum zu klein für die große Anzahl der Hörerinnen und Hörer war. Der Professor, dessen Namen ich leider vergessen habe, „erzählte“ quellenbasierte Alltagsgeschichten. In einer Sitzung ging es beispielsweise um die fehlende soziale Sicherung im Mittelalter sowie das „Almosen-Täschchen“, das bei gut betuchten Bürgern zur Mode gehörte und aus dem man Bettler selbstverständlich versorgte – auch weil man sich dadurch erhoffte, ins Himmelreich zu kommen. Mit einer bekannten Anekdote von Albert Einstein bezog der Professor das Thema dann auf die heutige Zeit: Als ein Bettler an Einsteins Haustür klingelte, wollte seine Frau ihn weg-schicken, aber Einstein bat ihn herein und lud ihn zum Essen ein. Seiner irritierten Frau sagte er hinterher: Kein Mensch bettelt zum Vergnügen. Mich hat diese Positionierung damals sehr berührt. Ich habe mir sogar eine Rolle 50-Pfennig-Münzen von der Bank geholt und jedem Bettler eine Münze gegeben. Dabei hatte ich nur eine fachwissenschaftliche Vorlesung in mittlerer Geschichte gehört – allerdings bei einem Hochschullehrer, der eine klare Haltung zu seinem Fachgegenstand verkörpert hat.

Nun geht es in der Sportwissenschaft nicht oder zumindest nicht permanent um politische oder soziale Positionierungen – wie in der Geschichtswissenschaft übrigens auch nicht. Aber es geht schon um Fachgegenstände, um deren Verständnis gerungen wird. Was zum Beispiel verstehen wir unter „Bewegung“, „Sport“ oder „Körper“? Welches Verständnis haben wir von „Kindheit“, „Jugend“ oder „Alter“? Wie stehen wir zu Fragen von „Geschlecht“, „sozialer Herkunft“ oder „Inklusion“ im Sport? Für alle diese Begriffe gibt es Definitionen, die man nachlesen kann. Aber warum hat beispielsweise eine Naturwissenschaftlerin ein eher biomedizinisches Gesundheitsverständnis und ein Sozialwissenschaftler ein eher psychosoziales? Beide Positionen sind aus wissenschaftlicher Sicht nachvollziehbar, aber welche Argumente bringen die beiden für ihre Position vor? Wie stehen sie zur jeweils anderen Position? Welche Haltung verkörpern sie dazu in ihrer Vorlesung? Wenn sich Studentinnen und Studenten auf diese Fragen einlassen, wird Wissenschaft auf einmal spannend. Dann hat sie etwas mit Menschen und ihren subjektiven Erkenntnisinteressen zu tun. Dann wird sie mit Blick auf das spätere Berufsfeld der Studierenden ganz praktisch. Denn auch im Berufsleben müssen ständig begründete Entscheidungen getroffen werden, bei denen man Position beziehen muss.

Bleibt abschließend zu klären, ob all das nicht auch in einer digitalen Vorlesung vermittelt werden kann. Ich denke nein. Digitale Apps und Tools sind, mit Daniel Rode (2021, S. 55) gesprochen, keine „unschuldigen Werkzeuge“, sondern sie implizieren immer schon ein bestimmtes, kaum hintergebares Grundverständnis. Das gilt auch für Video-Apps, wie Webex, Teams und Zoom, die ein bestimmtes Verständnis von Lernen mit sich bringen. In der Coronapandemie hat das anfänglich sehr geholfen, um Kontakt zu halten und allgemeine Wissensgehalte zu vermitteln, aber echte pädagogische Beziehungen oder gar Bildungsprozesse konnten damit nicht angeregt werden. Pädagogische Beziehungen brauchen Nähe und Authentizität. Lehrende und Lernende müssen „in Kontakt“ sein, müssen spüren, welche Botschaften „ankommen“ und welche nicht (Gudjons, 2003). Bildungsprozesse brauchen Zwischentöne, wenn sie gewohnte Muster „in Unordnung“ bringen wollen: Widerständigkeit und Fremdheit, Provokation und (stilles) Einvernehmen, Ironie und Humor – all das ist unter digitalen Bedingungen schwer vermittelbar, weil die Kommunikation im Wesentlichen auf die Sachebene begrenzt ist (Neuber, 2023). Aber genau das braucht es, um persönliche Haltungen sichtbar zu machen. Es braucht, um es kurz zu sagen, leibhaftige Menschen auf der Bühne, die wir Hörsaal nennen, und die für ihr Fach und ihre fachlichen Positionen eintreten. Und dafür braucht es auch heute, mehr als 1000 Jahre nach der Gründung der ersten Universitäten, immer noch Vorlesungen mit „echten“ Menschen.

## LITERATUR

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Özdemir, E., Schröder, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2023). *JuCo IV - Der Einfluss der Corona-Pandemie auf das Wohlbefinden junger Menschen. Trends und anhaltende Auswirkungen*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/250> (Zugriff am 12.02.2024).
- Gudjons, H. (2003). Lebendig lehren und lernen – Die themenzentrierte Interaktion (TZI) als Weg zum ganzheitlichen Unterricht. In H. Gudjons (Hrsg.), *Didaktik zum Anfassen – Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht* (S. 77–102). Klinkhardt.
- Kirchmeier, C. (2020). *Generation unsichtbar – Warum wollen viele Studierende in Videokonferenzen kein Gesicht zeigen?* <https://epaper.sueddeutsche.de/webreader-v3/index.html#/789999/12> (Zugriff am 05.08.2022).
- Lüdemann, J., & Kleinert, J. (2022). Mental health during the COVID-19 pandemic compared to the years before – a cohort study on sports students. In M. Bertollo, M. Bounous, A. Paoli & M. Ghisi (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: challenges and opportunities in a changing world* (16th European Congress of Sport and Exercise Psychology). Padova.
- Neuber, N. (2023). Was Webex, Teams und Zoom nicht können – Zur Bedeutung von Leiblichkeit und Bewegung in Zeiten digitalen Lernens. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, C., F. Kämpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsforschung* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, 14, S. 101-112). Waxmann.
- Rode, D. (2021). Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anknüpfungen jenseits der Technologie. In C. Steinberg & B. Bonn (Hrsg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 41, S. 39-71). Academia.
- Steinberg, C., & Bonn, B. (Hrsg.). (2021). *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 41). Academia.
- Solzbacher, C. (2017). Professionelle pädagogische Haltung. Ein viel strapazierter Begriff für eine Pädagogik der Vielfalt. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Kämpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt – Beiträge aus der Begabungsforschung* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und inklusive Bildung, 3, S. 313-321). Waxmann.