

Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns

Abstractband

zur 37. Jahrestagung der
dvs-Sektion Sportpädagogik

30.5. - 1.6.2024

Gustav-Heinemann-Gesamtschule
Essen

Impressum

Tagungsorganisation

Prof. Dr. Ulf Gebken, Prof. Michael Pfitzner, Jun.-Prof. Dr. David Wiese

Universität Duisburg-Essen

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Gladbecker Straße 180/182

45141 Essen

dvs2024@uni-due.de

Hinweis

Es erfolgte keine redaktionelle Überarbeitung der Abstracts durch die Tagungsverantwortlichen. Die inhaltliche und sprachliche Endredaktion lag in der Verantwortung der Autor*innen.

Inhalt

Impressum	1
Ausschreibung	14
Hauptvorträge	16
PROF. DR. PETRA GIEß-STÜBER Sport für soziale und nachhaltige Entwicklung – Sportpädagogik in außerunterrichtlichen Kontexten	16
PROF. DR. CHRISTIAN REINTJES Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemange	16
ASS. PROF. DR. DANIEL RODE Die Zukunft des Sportunterrichts. Verständnisse und Grenzziehungen im Spiegel der Digitalisierung	16
Zeitplan	17
Arbeitskreise	18
AK 1.1 Sportunterricht aus Akteur*innenperspektive	18
TIM HEEMSOTH, RIEKE FRERICHS, CLAUS KRIEGER, ANKE SCHMITZ, SEBASTIAN WALLOT, HENDRICK HÄRTIG, DOMINIK LEISS Mündliche Erklärungen von Lehrkräften und sportspielbezogenes Verständnis von Lernenden im Sportunterricht der Mittelstufe	18
SILKE HAAS, JULIA BESCH Sportunterricht mittels VR-Brille erleben – ein Reflexionsanlass für Lehramtsstudierende?	20
PATRICK GROß, HEIDE KORBUS, UWE GOMOLINSKY Digitale Medien im Sportunterricht – Eine Perspektive von Lehrkräften	22
AK 1.2 Soziale Gerechtigkeit in Bewegung, Spiel und Sport – Möglichkeiten und Grenzen	24
FRANZISKA HEIDRICH Soziale Gerechtigkeit im Bewegungs- und Sportunterricht – Was Lehrkräfte angeben für Diversität und soziale Gerechtigkeit (nicht) zu tun	25
DOMINIK EDELHOFF „Ich spiele frei, weil ich’s kann“ – Soziale Gerechtigkeit im Kindersport aus Perspektive des Capabilities Approach	27
FABIENNE BARTSCH, BETTINA RULOFS Perspektiven sozio-ökonomisch marginalisierter Jugendlicher auf Sportvereine: Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie	29
AK 1.3 Subjektivierungstheoretische Perspektiven für eine kritische Betrachtung und Vermittlung der Sport- Bewegungs- und Körperkultur	31
FABIAN MUHSAL Subjektivierungspraktiken von Sportler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen auf Instagram	32
BRIGITTA HÖGER Gelehrige Körper: Verkörperte Subjektpositionen im Sportunterricht	34
TESSA SCHULZ Subjektpositionen und -positionierungen im Sportstudium – eine subjektivierungstheoretische Perspektive	36

AK 1.4 Pädagogische Perspektiven auf den Vereinssport.....	38
KATHRIN KOHAKE	
Grenzüberschreitungen im Kinderleistungssport? – Psychologische Grundbedürfnisse, Gewalterfahrungen, Stressbelastung und Wohlbefinden aus der Sicht 8-13-jähriger Athlet*innen	38
MALTE STOFFERS	
Sportartspezifische Förderung exekutiver Funktionen in Fußballvereinen	40
MAIKE NIEHUES, ERIN GERLACH, JEFFREY SALLEN	
Entwicklung der Student-Athletes' Academic and Athletic Motivation Scale (SAAMS) zur Messung der Motivation bei Schülerathlet*innen.....	42
AK 1. 5 Entgrenzungen als produktive Momente sportunterrichtlicher Praxis	44
KRISTINA MESSERSCHMIDT	
Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehungen im Sportunterricht der Sek I - Entgrenzung als Chance?	45
PHILIPP BECK	
Alternative Bewertungspraxis – Eine notwendige Entgrenzung zur Wahrung des pädagogischen Anspruchs?.....	47
ALEXANDER KRANZ	
Widerständige Praktiken von Schüler*innen als sportunterrichtliche Entgrenzungsmomente	49
AK 2.1 Grenzen des organisierten Sports und der Bewegungskultur	51
ELKE GRIMMINGER-SEIDENSTICKER, JOHANNA KORTE	
Soziale Medien und #fitspiration in der jugendlichen Sport – und Bewegungskultur – Ein systematisches Review qualitativer und quantitativer Studien	51
LUKAS OETTLE, PETRA GIEß-STÜBER	
Grenzen des organisierten Sports und Ansätze zur Überwindung von Barrieren für arme und arbeitslose Menschen	53
SEBASTIAN GEHRMANN	
Soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen als Barriere für den Zugang zum Sport – Theoriebasierte Erklärungen und empirische Erkenntnisse	55
AK 2.2 Dimensionen, Modelle & Evaluationsinstrumente qualitätvollen Sportunterrichts	57
MATS EGERER, WIEBKE LANGER, MAIKE NIEHUES, LUCAS SCHOLE, JEFFREY SALLEN, CHRISTOPHER HEIM, PETR VLČEK, ERIN GERLACH	
Entwicklung eines Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkweise des Unterrichts im Fach Sport.....	58
WIEBKE LANGER, ANGELO CRAPA, CHRISTIAN HERRMANN, ERIN GERLACH	
Quality in Teaching Physical Education (QualiTePE) – Entwicklung und Operationalisierung eines Frameworks der Unterrichtsqualität im Sport	60
ANGELO CRAPA, WIEBKE LANGER, ERIN GERLACH, LARS BOURGHOUTS, MENNO SLINGERLAND, CHRISTIAN HERRMANN	
Formative Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht - Entwicklung des digitalen QualiTePE-Evaluationsinstruments.....	62
AK 2.3 An der Grenze zwischen Bewegung und digitaler Welt – Sportliche Bildung im Kontext der Digitalisierung	63
CAROLIN KNOKE, ALEXANDER WOLL, INGO WAGNER	
Gesundheitsförderung im Sportunterricht mit digitalen Medien: Einschätzungen, Erfahrungen und Akzeptanz aus der Perspektive von SchülerInnen und Lehrkräften.....	64
PIERRE MEINOKAT, PHILIPP ROSENDAHL, INGO WAGNER	
Digitalisierung des Sportunterrichts – Beschleunigung oder Bremse für Schulsportverweigerung?	66
SEBASTIAN SPILLNER, SVENJA KEHM, JONATHAN HEIN	
Digital Stories in der Sportlehrkräftebildung – Eine Möglichkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie?	68

AK 2.4 Erleben von und Diskurs über Sportunterricht.....	70
NICOLA BÖHLKE, BENJAMIN ZANDER, DANIEL RODE	
Menstruation von Schüler:innen im Sportunterricht. Ergebnisse einer Online-Diskursanalyse.....	70
UTE GROßE-WESTERMANN, SEBASTIAN SALOMON	
„...ich weiß, wenn ich da jetzt hingehere, dass es währenddessen dann halt gut ist“– Zum Erleben von Sportunterricht und Freizeitsport von Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen.....	72
TINO EDELMANN, ARNO MÜLLER, SUSANNE JURKOWSKI	
Exponiertheit im Sportunterricht. Die Bedeutung der Sozialbeziehungen für das emotionale Erleben von Schüler:innen der Sekundarstufe I.....	74
AK 2.5 Physical Literacy und Bewältigungsstrategien von Sportreferendar*innen.....	76
JOHANNES CARL	
Physical literacy als „Fuzzy Concept“?! Reflexionen aus Sicht der sportwissenschaftlichen Gesundheitsbildung.....	76
MIRIAM JORDIS KUHR, UTA CZYRNICK-LEBER	
„Den Everest mit Flip-Flops erklimmen“ – Bewältigungsstrategien von Referendar*innen bei der Tanzvermittlung im Sportunterricht	78
JOHANNES CARL, KASPER SALIN, CLEMENS TÖPFER, ANDRE POWELEIT, ANNE KELSO, IVAN MÜLLER, JOHANNES JAUNIG, CHRISTOPH KREINBUCHER-BEKERLE, SANDRA HECK	
Die Kompatibilität des gegenwärtigen Sportunterrichts in Europa mit dem Ansatz „Physical Literacy“: Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie in 40 Ländern	80
AK 3.1 Professionalisierung von Sportlehrkräften	82
ANNEKE LANGER, MIRIAM SEYDA	
Mehr Wissen, besserer Unterricht? Eine Analyse über den Zusammenhang des fachdidaktischen Wissens mit der Unterrichtsqualität bei Grundschulsportlehrkräften.	82
MATTHIAS BAUMGARTNER, CLEMENS BERTHOLD, ERIC JEISY	
Performanzentwicklung von Sportlehrkräften: Welche Entwicklungskomponenten wirken?.....	84
CLEMENS BERTHOLD, ERIC JEISY, MATTHIAS BAUMGARTNER	
Analyse der Zusammenhänge unterschiedlicher Facetten der Klassenführungscompetenz angehender Sportlehrkräfte.....	86
AK 3.2 Move For Health – Erste Ergebnisse eines Verbundprojekts zu Sport und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen	88
DENNIS DREISKÄMPER, ULRIKE BURRMANN, EVA GÖTTLICH, HANNAH PAULY, LENA HENNING	
Prädiktoren von regelmäßiger sportlicher Aktivität und mentaler Gesundheit bei Jugendlichen – Ergebnisse der deutschlandweit repräsentativen Studie „Move For Health“	89
ULRIKE BURRMANN, OLIVIA WEGNER, LENA HENNING, DENNIS DREISKÄMPER	
Zur Bedeutung von Sportengagements für Heranwachsende	91
IDA NOETZEL, NILS KAUFMANN, MIRIAM KEHNE, NILS NEUBER, ELISABETH VON PLETTENBERG, JESSICA SÜßENBACH	
Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagsgrundschulen – Perspektiven von Kindern und pädagogischem Personal.....	93
AK 3.3 Perspektiven auf Inklusion	95
HEIKE TIEMANN	
Special Olympics, eine inklusive Sportbewegung, die Grenzen überschreitet- Mythos oder Realität? Eine explorative Studie mit angehenden Sportlehrkräften.....	95
EDGAR SAUERBIER	
Disability Killjoy – Autoethnografische Betrachtungen zur Inklusion.....	97

GRETA ENGELKE	
Veränderung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zum inklusiven Unterrichten von Sportlehramtsstudierenden in der ersten Ausbildungs- phase – Zwischenfazit einer qualitativen Längsschnittstudie	99
AK 3.4 Grenzüberschreitungen im Sportunterricht	101
RU KIM HAASE	
Othering trans*, inter* und nicht-binärer Schüler*innen im Schulsport – zu den Grenzen eines heteronormativen Systems.....	101
SARAH METZ	
Interpersonale Gewalt im Sportunterricht und die von Schüler*innen zugeschriebene Verantwortlichkeit der Lehrkraft.....	103
AK 3.5 Zur Entgrenzung und Begrenzung sportpädagogischer Felder	105
ECKART BALZ	
Das Vier-Felder-Modell im sportpädagogischen Diskurs	106
CHRISTIAN HÜBNER	
Pädagogische Fragen zum informellen Sport	108
CHRISTIAN THEIS	
Ambivalente Wissenskulturen in juvenilem Fitnesssport	110
AK 3.6 Sport(-pädagogik) als Schlüssel? Transformative Prozesse im begrenzten Raum einer Justizvollzugsanstalt.....	112
KATRIN ALBERT, TIM KLEEßEN	
Sport im Strafvollzug – eine qualitative Studie zur Qualifizierung von Sportbediensteten im Strafvollzug.....	113
MILAN DRANSMANN, MARTIN KODDEBUSCH, BERND GRÖBEN, PAMELA WICKER	
„Denen fehlt das Wissen genauso“ – Wissenskultur zum Thema Fitness von jugendlichen Insassen im Gefängnis.....	115
JOHANNES MÜLLER	
Zur Diskrepanz zwischen externen Funktionszuschreibungen und subjektiven Bedeutungsbeimessungen des Sports im Strafvollzug.....	117
AK 4.1 Der (professionale) Blick auf Handlungspraktiken.....	119
KATRIN STRUB, SABINE REUKER	
Der Einfluss von Überzeugungen auf den Professionellen Blick von angehenden Sportlehrkräften ..	119
CHRISTIAN LEUKEL, KATHARINA LOIBL, TIMO LEUDERS	
Förderung diagnostischer Kompetenzen von Sportlehrkräften – Entwicklung und Evaluation einer 4C/ID-basierten, digital-gestützten, Fortbildung.....	121
JOSHUA KLIOWER	
Sportpädagogik – ein ideologischer (Staats-)Apparat? Dialektisch-materialistische Überlegungen ...	124
AK 4.2 Sportpädagogische Forschung zu Settings des Leistungssports	126
SEBASTIAN LIEBL, ANNALENA MÖHRLE, RALF SYGUSCH	
Vom DOSB-Kompetenzmodell zur Lehrgangskonzeption für die Trainer:innenbildung – Evaluation der Konzeption im Forschungsprojekt QuaTroPLUS	127
LENNART WEHKING, RALF SYGUSCH, PETER FREI	
Wettkampfcoaching – ein sportpädagogisches Thema für die Trainer:innenbildung	129
ANNALENA MÖHRLE, LENA HERRMANN, SEBASTIAN LIEBL, RALF SYGUSCH	
Vom DOSB-Kompetenzmodell über die Lehrgangskonzeptionen in die Trainer:innenbildung – Evaluation der Durchführung im Forschungsprojekt QuaTroPLUS	131

AK 4.3 Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule	133
ALMUT KRAPP	
Grenzen von Sport, Spiel und Bewegung an Leipziger Grundschulen	133
LUCAS SCHOLE, MAIKE NIEHUES, ERIN GERLACH, JEFFREY SALLEN	
Förderung motorischer Basiskompetenzen von Grundschüler:innen im Sportunterricht – Evaluation einer Lehrkräftefortbildung	135
LENA RADÜNZ	
Ein interdisziplinäres Begriffsverständnis und erkundende Fallbeispiele zur Förderung mathematischer Grundvorstellungen durch Bewegtes Lernen – Eine Entgrenzung des Bewegten Lernens aus dem sportpädagogischen Kontext.....	137
AK 4.4. Demokratiebildung im Sport – Empirische Einblicke & didaktische Empfehlungen	139
ALEXANDER RATZMANN, MAREIKE AHNS, DANIEL RODE	
Demokratiebezogene Orientierungen von Sportlehrkräften	140
MEIKE BREUER	
Demokratie spielend (leicht) erleben - Entscheidungsfindungsprozesse einer 3. Klasse	142
MIKESCH BOUCHEHRI	
Kultivieren von Konflikten zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht. Eine explorative Studie aus Schüler:innensicht	144
AK 4.5 Üben und Ordnung.....	146
ILKA LÜSEBRINK	
Üben und Ordnung – historisch-theoretischer Rahmen.....	148
PETRA WOLTERS	
Üben und Ordnung – zwei Kontrastfälle.....	150
VERA VOLKMANN	
Üben und Ordnung: Forschungsmethod(olog)ische Verortung	151
AK 5.1 Theorieanteile, Reflexionsprozesse und kognitive Aktivierung im Sportunterricht - Empirische Befunde und Ausblicke für zukünftige Sportunterrichtsforschung	152
LARA STAMM	
Theorieanteile im Sportunterricht – Empirische Einsichten in die Orientierungen der Schüler:innen und Sportlehrkräfte und Deutungsversuche für die Sport-Fachkulturforschung	153
ANDRÉ MEISTER	
Reflexionsprozesse in Gesprächen des Sportunterrichts – Mehrperspektivische Deutungen der Ergebnisse einer Untersuchung des unterrichtlichen Alltags	155
SOPHIE ENGELHARDT	
Kognitive Aktivierung in Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung – Konzeptionelle und empirische Einblicke in die Überzeugungen angehender Sportlehrkräfte, das didaktische Handeln berufstätiger Sportlehrkräfte und die Lerngewinne von Schüler:innen	157
AK 5.2: Entgrenzung der qualitativen Beforschung von Bewegungslernen.....	159
BRITTA SCHRÖDER, THOMAS JAITNER	
Digital gestütztes kollaboratives Lernen in der Hochschuldidaktik am Beispiel Gestalten, Tanzen und Darstellen	160
BENJAMIN BÜSCHER	
Explorieren, Fokussieren, Adaptieren – Lern-Praktiken des Skateboardings.....	162
RUDOLPH MEYER	
Informelles Lernen in ausgegrenzten Quartieren – Möglichkeitsräume für die sportbezogene Soziale Arbeit	164

AK 5.3 Zur Analyse von Unterrichtsqualität	165
MALEEN BUTTERBRODT, SEBASTIAN LIEBL, JULIA HAPKE, RALF SYGUSCH, CLEMENS TÖPFER	
Videobasiertes Beobachten und Bewerten von Aufgabenkultur im Sport: Instrumententwicklung und Validierung.....	165
TOBIAS HILLEBRAND, ANDREAS ALBERT, VOLKER SCHEID	
Studieren im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik – ausgewählte Befunde zur Entwicklung der Reflexionsleistungen	167
PHILIPP HENDRICKS	
Die Entwicklung der Aufgabenanalysefähigkeit: Ein Vergleich zwischen angehenden und ausgebildeten Sportlehrkräften	169
AK 5.4 Selbstkonzept im Sportunterricht.....	171
ANNABELL SCHÜßLER	
Zielorientierungen in Peer-Netzwerken: Die Rolle multidimensionaler Zielorientierungen im Sportunterricht.....	171
MICHAEL BRAKSIEK & IRIS PAHMEIER	
Grenzen der Selbsteinschätzung: Eine empirische Studie zur Veridikalität des physischen Selbstkonzepts im Grundschulsportunterricht.....	173
CORNELIUS HOLLER	
Veridikalität des sportunterrichtlichen Selbstkonzeptes und ihre Effekte auf die Anstrengungsbereitschaft und soziale Eingebundenheit im Sportunterricht	175
AK 5.5 Sportbezogene Normalitätsvorstellungen verlernen? Professionalisierungsprozesse zur Teilhabe von Menschen mit Sehbeeinträchtigung.....	177
HELENA STRÄTER, IRIS STEINECK, FRANZISKA HEIDRICH	
Blindenskiguiding in der Hochschullehre – Grenzen sportpädagogischen Handelns überwinden und Lehramtsstudierende für den Umgang mit Vielfalt stärken	178
STEFAN MEIER, BRIGITTA HÖGER	
Inklusion im Blick – Teilhabebarrrieren und soziale Hierarchien im Sportunterricht des Förderschwerpunkts Sehen	180
SEBASTIAN RUIN	
(Wie) Kommen wir da raus? Zur enormen Wirkmacht von Fähigkeitsregimen als sportpädagogisches Problem und dessen Bedeutung für die Professionalisierung von Sportlehrkräften	182
Posterbeiträge.....	184
Posterpräsentation	184
ANDREAS ALBERT, VOLKER SCHEID, TOBIAS HILLEBRAND	
Blended-learning Konzepte in der sportpädagogischen Lehre - Ein Vergleich von Rotations- und Flex-Modell	184
CLEMENS BERTHOLD	
Ko-Konstruktion von Sportunterricht: Eine Analyse von Schüler:innen-Initiativen im Sportunterricht	186
DANIËL BOHM, THOMAS WENDEBORN, JEFFREY SALLEN	
Gestreckt und abgehangen?! Auswirkungen der GOST-Schulzeitstreckung auf die akademischen Leistungen von Schülerathlet*innen an Spezialgymnasien für Sport im Freistaat Thüringen	188
MICHAEL BRAKSIEK, NILS UKLEY	
Möglichkeiten und Grenzen von Sportunterricht – Einsichten zu Elternsichten	190

JAIME CARCAMO-OYARZUN, NICOLAS MARTÍNEZ-LÓPEZ, CLARICE MARTINS, ISAAC ESTEVAN Association of movement behavior and motor competence in Chilean children: A compositional, and isothermal substitution analysis.....	192
DOMINIK EDELHOFF, JOHANNES CARL, SOPHIE ENGELHARDT Kompetenzorientiert handlungsfähig – und jetzt? Grenzen und Erweiterungen sportunterrichtlicher Kompetenzorientierung aus Perspektive des Capabilities Approach	193
ELKE GRIMMINGER-SEIDENSTICKER, MARTIN PERSSON, ELLY ANASTASIADES, MINNA KURE ANDERS- SON, MARIOS ARGYRIDES, MIGLE BACEVICIENE, RASA JANKAUSKIENÉ, CATHERINA JONSSON, JULIA TERZIC-BELJAN, SANDRA TORRES Körper(un)zufriedenheit und sportliche Aktivität – Entwicklung von hochschul- didaktischen Modulen für die Professionalisierung von Sportlehrkräften und Trainer*innen.....	195
SVENJA KAMPER Reflexion mit der „Walkthrough-Methode“ – Ein Kooperationsprojekt zwischen Schule und Universität zur Förderung des Lernens über digitale Medien im Sportunterricht	197
LARS TOBIAS KILIAN, ELKE GRAMESPACHER Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht – zentrale Befunde	199
TJARI KLIMPKI, TIM HEEMSOTH Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung gegenüber Bewegtem Lernen.....	201
MARTIN KODDEBUSCH, MILAN DRANSMANN, BERND GRÖBEN, PAMELA WICKER „Ein paar Geräte, ein Fahrrad oder Gymnastikmatten, das reicht nicht“ – Allgemeine sportliche Aktivität im Haftalltag aus der Perspektive weiblicher Strafgefangener in Deutschland	203
KATHRIN KOHAKE, ALFRED RICHARTZ Entwicklung von Verhaltensregeln zur Prävention von Gewalt und optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen im (Leistungs-)Sport	205
LAURA KUMMERT, MATTHIAS ZIMLICH Sportunterricht im Förderschwerpunkt Lernen (FsL) aus Sicht von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften	207
ANDREA-MARIA NADENBOUSCH, MARION GASSER Steigerung der körperlichen Aktivität von Jugendlichen durch ein ganzheitliches schulisches Bewegungsförderungsprogramm: Studienprotokoll Active School	209
ANNE-CHRISTIN ROTH, MAIK BEEGE, JANA BERGMANN, BRITTA SCHRÖDER Einstellungen von Schüler:innen zum Einsatz videobasierter digitaler Medien im Sportunterricht (EdiSU).....	210
JEFFREY SALLEN, THOMAS WENDEBORN, ERIN GERLACH Talentierte Athlet:innen als Leistungsträger – nur im Sport? Analyse der schulischen Leistungen und der Auswirkungen eines Schulversuchs zur Förderung dualer Karrieren in der gymnasialen Oberstufe	212
MARCO STEGER, ANNE-CHRISTIN ROTH Einfluss eines digitalen Analysetools auf das spieltaktische Wissen und Können von Grundschülerinnen und Grundschulern	214
JULIANE TESCHNER, DR. RENÉ KITTEL Lehrvideos für den Sportunterricht – Eine Pilotstudie zur Auswahl und Anwendung von Gestaltungskriterien für Sportlehrvideos am Beispiel Bouldern	216
CLEMENS TÖPFER, SOPHIE ENGELHARDT, JOHANNES CARL, JULIA HAPKE Design und Wirksamkeit von Interventionsstudien zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht: ein systematisches Review mit Metaanalyse	219

MELINA WALTER, LUCAS SCHOLE, WIEBKE LANGER, GERLACH, ERIN	
Motorische Basiskompetenzen von Kindergartenkindern: Unterschiede in Geschlecht, Alter, Sportvereinszugehörigkeit und körperlicher Aktivität im Alltag	221
JONAS WIBOWO, KATHRIN KAHNER, ULRIKE GRÜNZEL-SPINDELMANN, JAN HAUT	
Barrierefreiheit von Sportstätten aus der Sicht von Menschen mit Beeinträchtigungen	223
Posterbeiträge:Kompetenzverbund lernen:digital	225
ERIN GERLACH, BRITTA FISCHER	
Digitales Kompetenzzentrum Musik/Kunst/Sport – Projekte der beteiligten Universitäten im Fach Sport	225
FIDES BERKEL, DANIËL BOHM, THOMAS WENDEBORN	
Entwicklung digital-ästhetischer Souveränität der im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität: Ein Studienprotokoll	226
TABEA BRAND, RÜDIGER HOFMANN, CLAUS KRIEGER, LASSE SCHÄFERS, JONAS WIBOWO, HENDRIK WIESE	
Datenbankgestützte Planung von digitalgestütztem Sportunterricht (Spodigi- Tools)	228
MEIKE BREUER, ANNA LÖBIG, ANNE-CHRISTIN ROTH, ANNE BANGERT, BETTINA RULOFS, FABIENNE BARTSCH, ALINA KULÜKE, THOMAS ABEL, HEIKE TIEMANN, SVENJA KEHM, JUDITH FROHN, JANINA KERN	
Digitalisierung, Diversität und Inklusion im Schulsport	230
SOPHIE ENGELHARDT, THOMAS KLOTZBIER, JULIA HAPKE, ANETTE HOFMANN, ANNE-CHRISTIN ROTH, HELENA RUDI, GORDEN SUDECK, INGO WAGNER, ALEXANDER WOLL, NADJA SCHOTT	
KuMuS-ProNeD: Professionelle Netzwerke zur Förderung adaptiver, handlungsbezogener, digitaler Innovationen in der Lehrkräftebildung in Musik, Kunst und Sport	232
BRITTA FISCHER, THILO KLEICKMANN, ASTRID SCHMIDT, RENÉ WILZECK, RAPHAEL ZENDER	
Entwicklung einer Fortbildungskonzeption mit Virtual Reality-Unterrichtssimulation für Sportlehrkräfte zur Förderung professioneller Wahrnehmung im Sportunterricht	234
ULRIKE FRANKEN, MARION GOLENIA, ELKE GRIMMINGER-SEIDENSTICKER, HELGA LEINEWEBER, NILS NEUBER, NINA RADEK, JULIA TERZIC-BELJAN, THOMAS WENDEBORN	
Projekt ComeSport – ComeNet 5: Körperbilder und Social Media im Schulsport	236
JENNIFER LIERSCH, MICHAEL PFITZNER	
In- und exkludierende Momente applikationsunterstützten Sportunterrichts	238
PIERRE MEINOKAT, CAROLIN KNOKE, MORITZ MÖDINGER, PHILIPP ROSENDAHL, INGO WAGNER	
Sportunterricht in und mit der digitalen Welt – Fortbildungen für Sportlehrkräfte im technologischen Wandel	240
JULIA MIERAU, STEFAN RUMANN, LARA ARNDT, LAURA VÖCKEL, GÜNTHER WOLFSWINKLER, JENS KLEINERT	
Com ^e Sport Kompetenznetzwerk – Digitalisierung und Sport in der Lehrer:innenbildung: Vermittlung, Bildung und Lernen	242
NICOLA PRZYBYLKA, DAVID WIESCHE	
Professionalisierung für hochimmersive, digitale Medien	244
ESTHER PÜRGSTALLER; MAURICE ULLMANN	
Entwicklung und Evaluation von Sportlehrkräftefortbildungen zu Körperlichkeit im Kontext digitaler Medienkulturen (DigiProSMK)	246
DORINA ROHSE, CATERINA SCHÄFER, DAVID WIESCHE	
ComeSport - Virtual Reality im Schulsport	248
PETR VLČEK, LUCAS SCHOLE, MAIKE NIEHUES, MATS EGERER, JÜRGEN SCHWIER, CHRISTOPHER HEIM, ERIN GERLACH, JEFFREY SALLEN	
Digitales Kompetenzzentrum für motorische Basiskompetenzen (MOBAK-DigiKo)	250

RACHEL WITTSCHIER, CHRISTIAN BÜNING, CLAUDIA STEINBERG

KI im Schulsport? Möglichkeiten und Grenzen Avatar-gestützter Technologien 252

Personenübersicht

A

Abel, Thomas	230
Ahns, Mareike	140
Albert, Andreas	167, 184
Albert, Kathrin	112, 113
Anastasiades, Elly	195
Anderson, Minna Kure	195
Argyrides, Marios	195
Arndt, Lara	242

B

Baceviciene, Migle	195
Balz, Eckart	105, 106
Bangert, Anne	230
Bartsch, Fabienne	29, 230
Baumgartner, Matthias	84, 86
Beck, Philipp	47
Beege, Maik	210
Bergmann, Jana	210
Berkel, Fides	226
Berthold, Clemens	84, 86, 186
Besch, Julia	20
Böhlke, Nicola	70
Bohm, Daniël	188, 226
Bouchehri, Mikesch	144
Bourghouts, Lars	62
Braksiek, Michael	173, 190
Brand, Tabea	228
Breuer, Meike	142, 230
Büning, Christian	252
Burrmann, Ulrike	88, 89, 91
Büscher, Benjamin	159, 162
Butterbrodt, Maleen	165

C

Carcamp-Oyarzun, Jamie	192
Carl, Johannes	76, 80, 193, 219
Crapa, Angelo	57, 60, 62
Czyrnick-Leber, Uta	78

D

Dransmann, Milan	112, 115, 203
Dreiskämper, Dennis	88, 89, 91

E

Edelhoff, Dominik	24, 27, 193
Edelmann, Tino	74
Egerer, Mats	58, 250
Engelhardt, Sophie	152, 157, 193, 219, 232
Engelke, Greta	99
Estevan, Isaac	192

F

Fischer, Britta	225, 234
Franken, Ulrike	236
Frei, Peter	126, 129
Frerichs, Rieke	18
Frohn, Judith	230

G

Gasser, Marion	209
Gaum, Christian	139
Gehrmann, Sebastian	55
Gerlach, Erin	42, 57, 58, 60, 62, 135, 212, 221, 225, 250
Giese, Martin	177
Gieß-Stüber, Petra	16, 53
Golenia, Marion	236
Gomolinsky, Uwe	22
Göttlich, Eva	89
Gramespacher, Elke	199
Grimminger-Seidensticker, Elke	51, 195, 236
Gröben, Bernd	115, 203
Groß, Patrick	22
Große-Westermann, Ute	72
Grünzel-Spindelman, Ulrike	223

H

Haas, Silke	20
Haase, Ru Kim	101
Hapke, Julia	165, 219, 232
Härtig, Hendrick	18
Haut, Jan	223
Heck, Sandra	80
Heemsoth, Tim	18, 201
Heidrich, Franziska	24, 25, 177, 178
Heim, Christopher	58, 250
Hein, Jonathan	68
Hendricks, Philipp	169

Henning, Lena	88, 89, 91
Herrmann, Christian	57, 60, 62
Herrmann, Lena	131
Hillebrand, Tobias	167, 184
Hofmann, Anette	232
Hofmann, Rüdiger	228
Höger, Brigitta	31, 34, 177, 180
Holler, Cornelius	175
Hübner, Christian	105, 108

J

Jaitner, Thomas	160
Jankauskienė, Rasa	195
Jaunig, Johannes	80
Jeisy, Eric	84, 86
Jonsson, Catherina	195
Jurkowski, Susanne	74

K

Kahner, Kathrin	223
Kamper, Svenja	197
Kaufmann, Nils	93
Kehm, Svenja	68, 230
Kehne, Miriam	93
Kelso, Anne	80
Kern, Janina	230
Kilian, Lars Tobias	199
Kittel, René	216
Kleeßen, Tim	113
Kleickmann, Thilo	234
Kleinert, Jens	242
Kliewer, Joshua	124
Klimpki, Tjari	201
Klotzbier, Thomas	232
Knoke, Carolin	64, 240
Koddebusch, Martin	115, 203
Kohake, Kathrin	38, 205
Korbus, Heide	22
Korte, Johanna	51
Kranz, Alexander	49
Krapf, Almut	133
Kreinbacher-Bekerle, Christoph	80
Krieger, Claus	18, 228
Kuhrs, Miriam Jordis	78
Kulüke, Alina	230
Kummert, Laura	207

L

Langer, Anneke	82
Langer, Wiebke	57, 58, 60, 62, 221
Leineweber, Helga	146, 236
Leiss, Dominik	18
Leuders, Timo	121
Leukel, Christian	121
Liebl, Sebastian	126, 127, 131, 165
Liersch, Jennifer	238
Löbig, Anna	230
Loibl, Katharina	121
Lüsebrink, Ilka	146, 148

M

Martínez-López, Nicolas	192
Martins, Clarice	192
Meier, Stefan	24, 177, 180
Meinokat, Pierre	63, 66, 240
Meister, André	152, 155
Messerschmidt, Kristina	45
Metz, Sarah	103
Meyer, Rudolph	159, 164
Mierau, Julia	242
Mödinger, Moritz	240
Möhrle, Annalena	127, 131
Muhsal, Fabian	31, 32
Müller, Arno	74
Müller, Ivan	80
Müller, Johannes	112, 117

N

Nadenbousch, Andrea-Maria	209
Neuber, Nils	93, 159, 236
Niehues, Maike	42, 58, 135, 250
Noetzel, Ida	93

O

Oettle, Lukas	53
---------------------	----

P

Pahmeier, Iris	173
Pauly, Hannah	89
Persson Martin	195
Pfitzner, Michael	238
Poweleit, Andre	80
Przybylka, Nicola	244
Pürgstaller, Esther	246

R

Radek, Nina	236
Radünz, Lena.....	137
Ratzmann, Alexander.....	140
Reintjes, Christian.....	16
Reuker, Sabine	119
Richartz, Alfred.....	205
Rode, Daniel	16, 70, 140
Rohse, Dorina	248
Rosendahl, Philipp	66, 240
Roth, Anne-Christin.....	210, 214, 230, 232
Rudi, Helena	232
Ruin, Sebastian.....	31, 182
Rulofs, Bettina.....	29, 230
Rumann, Stefan	242

S

Salin, Kasper.....	80
Sallen, Jeffrey	42, 58, 135, 188, 212, 250
Salomon, Sebastian	72
Sauerbier, Edgar	97
Schäfer, Caterina	248
Schäfers, Lasse	228
Scheid, Volker	167, 184
Schmidt, Astrid	234
Schmitz, Anke	18
Schole, Lucas.....	58, 135, 221, 250
Schott, Nadja.....	232
Schröder, Britta	159, 160, 210
Schulz, Tessa.....	31, 36
Schüßler, Annabell.....	171
Schwier, Jürgen	250
Seyda, Miriam	82
Slingerland, Menno	62
Spillner, Sebastian	68
Stamm, Lara.....	152, 153
Steger, Marco.....	214
Steinberg, Claudia.....	252
Steineck, Iris.....	178
Stoffers, Malte	40
Sträter, Helena	178
Strub, Katrin	119
Sudeck, Gorden	232

Süßenbach, Jessica	24, 93
Sygyusch, Ralf	126, 127, 129, 131, 165

T

Terzic-Beljan, Julia	195, 236
Teschner, Juliane	216
Theis, Christian	105, 110
Tiemann, Heike	95, 230
Töpfer, Clemens.....	80, 165, 219
Torres, Sandra	195

U

Ukley, Nils	190
Ullmann, Maurice	246

V

Vlček, Petr.....	58, 250
Vöckel, Laura	242
Volkmann, Vera.....	146, 151
von Plettenberg, Elisabeth.....	93

W

Wagner, Ingo.....	63, 64, 66, 232, 240
Wallot, Sebastian	18
Walter, Melina	221
Wegner, Olivia.....	91
Wehking, Lennart	129
Wendeborn, Thomas.....	188, 212, 236
Wendeborn, Thomas	226
Wibowo, Jonas	223, 228
Wicker, Pamela	115, 203
Wiesche, David	244, 248
Wiese, Hendrick	228
Wilzeck, René	234
Wittschier, Rachel.....	252
Wolfswinkler, Günther	242
Woll, Alexander	64, 232
Wolters, Petra.....	146, 150

Z

Zander, Benjamin	70
Zender, Raphael.....	234
Zimlich, Matthias	207

Verantwortliche Ausrichter

Prof. Dr. Ulf Gebken

Leiter des Arbeitsbereichs (AB)
Sozialwissenschaften des
Sports
Gladbecker Straße 182
45141 Essen
ulf.gebken@uni-due.de

Prof. Dr. Michael Pfitzner

Leiter des AB Sportpädagogik
und Sportdidaktik
Gladbecker Straße 182
45141 Essen
michael.pfitzner@uni-due.de

Jun.-Prof. Dr. David Wiesche

Leiter des AB Digitales Lehren
und Lernen im Schulkontext
Gladbecker Straße 182
45141 Essen
david.wiesche@uni-due.de

Tagungsorte

Tagung der Qualifikand*innen

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften
Gladbecker Straße 180/182
45141 Essen

Haupttagung

Gustav-Heinemann-Gesamtschule Essen
Schonnebeckhöfe 64
45309 Essen

Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns

Gesellschaften, die von Migration, demografischem, sozialem, kulturellem, ökonomischem, technologischem und digitalem Wandel sowie der Pluralisierung der Lebensformen geprägt sind, stehen vor neuen Herausforderungen und lassen Grenzen erkennen. Eine Grenze definiert den Übergang von einem Raum in einen anderen und umgibt konstitutiv die kernhafte Mitte des Raumes. Diese Räume können auf physischer, psychischer und sozialer Ebene existieren und eröffnen die Möglichkeit zu (sportpädagogischem) Handeln. Mit der Frage nach den Grenzen und den Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns werden gleichzeitig Fragen nach dem eigentlichen Kern, also dem Selbstverständnis gestellt. Dabei



ist die Grenze zu Anderem konstitutiv, da sie auf den umgebenden Raum und auf den eigentlichen Kern bezogen ist und - wenn es keine physische Grenze ist – in der Praxis immer wieder neu verhandelt werden kann und wird. Entgrenzungen sind dabei Prozesse, die bewusst oder unbewusst die Grenzen überschreiten, mit diesen spielen und/oder diese zu verschieben versuchen.

Im Rahmen der Tagung richtet sich der erste Schwerpunkt über Grenzen und Entgrenzungen auf den Kern sportpädagogischen Handelns. Dabei werden auf physischer, psychischer oder sozialer Ebene zum einen Grenzerfahrungen und Entgrenzungen in den Blick genommen, die Chancen und Risiken der individuellen Persönlichkeitsentwicklung bergen. Damit sind Fragen nach der Inszenierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Sport, in dem individuelle Grenzen konstruktiv thematisiert werden, genauso verbunden wie potenzielle Wirkungsmechanismen derselben. Sportpädagogisches Handeln ist zum anderen auch durch gesellschaftliche Transformationen wie die Digitalisierung zu (neuen) Grenzziehungen aufgefordert oder - konstruktiv gewendet - es werden gestalterische Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns ermöglicht. Auch die Sicht auf historische Grenzen und Entgrenzungen weitet den Blick, um konstruktiv im Wandel zu handeln.

Der zweite Schwerpunkt bezieht sich auf Grenzen und Entgrenzungen in Bildungsprozessen von (angehenden) Sportpädagog:innen. Wenngleich es keine sportspezifische Besonderheit ist, werden

die Grenzen zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der (Sport-) Lehrkräftebildung zunehmend aufgeweicht. Durch Praxissemester und Vertretungsstellen sind Prozesse der Selbst-Professionalisierung allgegenwärtig und zunehmend notwendig, um die Gleichzeitigkeit von Studium und selbständigem Unterricht zu bewältigen. Es wird den Fragen nachgegangen, wie diese Selbst-Professionalisierung gestaltet und unterstützt werden kann und auch, ob die Qualitätssicherung des Faches Sport durch einen normierten, formalen Abschluss nicht eine notwendige Bedingung für professionelles, sportpädagogisches Handeln darstellen muss. In diesem Kontext werden darüber hinaus auch Grenzen und Entgrenzungen von Lehr- und Lernformaten wie phasenübergreifendes, gemeinsames Lernen in den Blick genommen.

Als dritter Schwerpunkt werden Grenzen und Entgrenzungen der Zugänglichkeit der Bewegung-, Spiel- und Sportkultur in den Blick genommen, die eng mit dem ökonomischen und sozialen Status verbunden bleiben. Transformationsprozesse sollen chancengerechtere Bedingungen für einen „Sport für alle“ unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Ethnie oder Beeinträchtigung bewirken. Insbesondere im Ruhrgebiet sind die Grenzen besonders deutlich. Als innovationsfreundlich erweist sich hier das Ausprobieren von Pionier:innen in Nischen oder Reallaboren. Neue Ansätze wie z.B. der „Open Sunday“ (sonntags für alle geöffnete Grundschulsportthallen) sind entstanden und öffnen Räume auf mehrfacher Ebene.

Hauptvorträge

Sport für soziale und nachhaltige Entwicklung – Sportpädagogik in außerunterrichtlichen Kontexten

Donnerstag, 30.5.2024, 13.00 – 14.00 Uhr

PROF. DR. PETRA GIEß-STÜBER
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Institut für Sport und Sportwissenschaft
Sandfangweg 4
79102 Freiburg

Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemange

Freitag, 31.5.2024, 9.00 – 10.00 Uhr

PROF. DR. CHRISTIAN REINTJES
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaft
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück

Die Zukunft des Sportunterrichts. Verständnisse und Grenzziehungen im Spiegel der Digitalisierung

Samstag, 1.6.2024, 9.00 – 10.00 Uhr

ASS. PROF. DR. DANIEL RODE
Paris Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft
Schlossallee 49
5400 Hallein, Austria

Zeitplan

	Donnerstag, 30.5.	Freitag, 31.5.	Samstag 1.6.
9.00		Keynote	Keynote
9.30			
10.00		<i>Kaffeepause</i>	<i>Kaffeepause</i>
10.30		AK-Session	AK-Session
11.00			
11.30			
12.00		<i>Mittagspause</i>	Verabschiedung
12.30	Begrüßung		
13.00	Keynote	AK-Session	
13.30			
14.00	<i>Kaffeepause</i>		
14.30	AK-Session	<i>Kaffeepause</i>	
15.00		Voll- versammlung	
15.30			
16.00	<i>Kaffeepause</i>		
16.30	AK-Session		
17.00		<i>Sonstiges</i>	
17.30		Poster- session	
18.00			
18.30	Gesellschafts- abend		
19.00		Gesellschafts- abend	

Arbeitskreise

AK 1.1 Sportunterricht aus Akteur*innenperspektive

TIM HEEMSOTH¹, RIEKE FRERICHS¹, CLAUS KRIEGER², ANKE SCHMITZ³, SEBASTIAN WALLOT⁴, HENDRICK HÄRTIG⁵, DOMINIK LEISS⁴

¹Europa-Universität Flensburg, ²Universität Hamburg, ³PH Fachhochschule Nordwestschweiz,

⁴Leuphana Universität Lüneburg, ⁵Universität Duisburg-Essen

Mündliche Erklärungen von Lehrkräften und sportspielbezogenes Verständnis von Lernenden im Sportunterricht der Mittelstufe

Theoretischer Hintergrund

Empirische Studien weisen darauf hin, dass es einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen von Schüler*innen im Fach Sport gibt (Krieger et al., 2019). Geht man davon aus, dass sprachliche Verstehensprozesse mit entsprechendem Lernerfolg einhergehen, so verweisen diese Befunde auch auf die Bedeutung verständlicher mündlicher Lehrkräfterklärungen im Sportunterricht (Krüger & Wahl, 2018). Eine kausale Betrachtung zwischen Merkmalen einer mündlichen Erklärung und dem fachlichen Verständnis von Schüler*innen, z. B. ihrem Spielverständnis, hat hier jedoch bis dato nicht stattgefunden. Dabei kann angenommen werden, dass die Verständlichkeit einer Erklärung insbesondere von Kohärenzbildungshilfen abhängt. So erscheint eine *sprachliche Segmentierung* (z. B. durch temporale Relationen, Averintseva-Klisch, 2008) insbesondere für die Erklärung sportlicher Handlungsfolgen bedeutsam, die durch eine zeitliche Struktur gekennzeichnet sind. Eine Segmentierung könnte die lerngegenstandsunabhängige kognitive Beanspruchung einer Erklärung hier verringern und so die Verstehensprozesse erleichtern (Schmitz, 2016; Sweller et al., 1998). Zudem scheinen *abschließende Zusammenfassungen*, in denen wesentliche Informationen einer Erklärung nochmals kondensiert formuliert werden, als Kohärenzbildungshilfe geeignet (Averintseva-Klisch, 2008). Dies erscheint insbesondere für das Fach Sport bedeutsam, in dem das Reflektieren über (zusammenfassende) Situationsbeispiele eine zentrale Rolle spielt (z. B. Harvey & Jarrett, 2014). Unklar ist jedoch, welche Qualität diese zusammenfassenden Situationsbeispiele – etwa mit eher regelkonformen oder regelwidrigen Spielhandlungen – haben sollten. Auch könnten Erklärungen mit geringer sprachlicher Segmentierung stärker von Zusammenfassungen mit gelungenen Situationsbeispielen profitieren als Erklärungen mit höherer sprachlicher Segmentierung. Vor diesem Hintergrund stellen sich für den Beitrag folgende Forschungsfragen: (1) Inwieweit bedingt die sprachliche Segmentierung oder die Qualität der zusammenfassenden Situationsbeispiele das Regelverständnis von Schüler*innen? (2) Inwieweit moderiert die sprachliche Segmentierung den Einfluss der Qualität der zusammenfassenden Situationsbeispiele auf das Regelverständnis?

Methode

Es wurde eine experimentelle Studie mit $N = 356$ Schüler*innen der Klassenstufen 7 bis 9 und mit einem 2×2 -Design durchgeführt. Dabei wurden die Kohärenzbildungshilfen sprachliche Segmentierung (hoch vs. gering) und Qualität der zusammenfassenden Situationsbeispiele (regelkonform vs. regelwidrig) systematisch im Rahmen einer Erklärung des Sportspiels *Kinball* variiert. Die Schüler*innen wurden randomisiert einer der vier verschiedenen Experimentalgruppen zugeordnet, die jeweils eine videographierte, ca. vierminütige mündliche Spielerklärung, betrachteten: EG1 = hohe Segmentierung + regelkonforme Situationsbeispiele; EG2 = geringe Segmentierung +

regelkonforme Situationsbeispiele; EG3 = hohe Segmentierung + regelwidrige Situationsbeispiele; EG4 = geringe Segmentierung + regelwidrige Situationsbeispiele. Im Anschluss wurde erstens das *Regelwissen* über sieben MCQ-Items erhoben. Hier wurden jeweils nach einer kurzen Kontextualisierung vier Distraktoren präsentiert, die danach zu bewerten waren, ob regelkonforme oder regelwidrige Spielhandlungen beschrieben werden ($\alpha = .60$). Zweitens wurde das *Regelanwenden* gemessen, indem die Schüler*innen nacheinander vier kurze videographierte Spielsituationen des Spiels Kinball betrachteten und im Anschluss beurteilten, ob und welcher Regelverstoß hier vorliegt. Die offenen Antworten wurden durch zwei unabhängige Rater codiert (Cohens Kappa im Bereich von .91 bis .99). Die Reliabilität beim Regelanwenden liegt bei $\alpha = .61$. Zur Analyse wurden Haupt- und Interaktionseffekte der Faktoren sprachliche Segmentierung und Qualität der zusammenfassenden Situationsbeispiele auf das Regelwissen und das Regelanwenden im Rahmen von Varianzanalysen betrachtet.

Ergebnisse und Diskussion

Die Befunde zeigen, dass das Regelwissen unterstützt wird, wenn die Erklärung mit regelwidrigen statt mit regelkonformen Spielsituationen zusammengefasst wird ($F(1,354) = 4.59, p = .033, r = .11$). Das Regelanwenden profitiert zudem von einer Kombination aus hoher sprachlicher Segmentierung und regelkonformen Situationsbeispielen, wie die Betrachtung des Interaktionseffekts zeigt ($F(1,354) = 5.23, p = .022, r = .12$). Der Grad der sprachlichen Segmentierung hat weder einen Haupteffekt auf das Regelwissen ($F(1,354) = .04, p = .836$) noch auf das Regelanwenden ($F(1,354) = 0.45, p = .501$).

Die Tatsache, dass die sprachliche Segmentierung keinen Einfluss auf das Verstehen hat, kann möglicherweise damit zusammenhängen, dass die hier ausgewählte Textsorte (Regelwerk) schon eine recht hohe Segmentierung aufweist. Der Befunde hingegen, dass einzelne Verstehensformen (das Regelwissen) eher von regelwidrigen Situationsbeispielen profitiert, während andere Verstehensformen (das Regelanwenden) von regelkonformen Situationsbeispielen bei gleichzeitig hoher Segmentierung profitieren, könnte darauf verweisen, dass möglicherweise gerade ein Mix aus regelkonformen und regelwidrigen Situationsbeispielen Erklärungen besonders stärken. Diese Annahme gilt es zukünftig genauer zu untersuchen. Insgesamt kann die Studie zu einem besseren Verstehen vermeintlich bedeutsamer sprachlicher Kohärenzbildungshilfen in mündlichen Erklärungen im Fach Sport beitragen. Ein Ausblick sowie Limitationen der Studie werden im Vortrag angeboten.

Literatur

- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Krieger, C., Heemsoth, T., Gogoll, A., Jeisy, E., Kleinknecht, M., & Neumann, A. (2019). Zum Zusammenhang von sportunterrichtsbezogenem Wissen, sportunterrichtlicher Leistung und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 68–83.
- Krüger, M., & Wahl, G. (2018). Sprachbildung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zum intendierten und implementierten Lehrplan. *Sportunterricht*, 67(11), 487–492.
- Schmitz, A. (2016). *Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296.

Sportunterricht mittels VR-Brille erleben – ein Reflexionsanlass für Lehramtsstudierende?

Ausgangslage

Bei der Professionalisierung (angehender) Sportlehrkräfte gilt es immer wieder durch das Betreten „neuer (wissenschaftlicher) Räume“ Grenzen der Vorstellung von „gutem“ Sportunterricht mit dem Ziel eines reflektierten Praktikers oder einer reflektierten Praktikerin zu erweitern. Dies geschieht sowohl durch Reflexion des eigenen, erlebten Sportunterrichts oder anderer sportunterrichtsähnlicher Settings (z.B. Trainer*innentätigkeit) als auch über die professionelle Bearbeitung sportdidaktischer Spannungsfelder in der ersten Lehrkräftebildungsphase wie z.B. der Exponiertheit von Körpern oder eines sportpädagogischen Leistungsbegriffs, welche jeweils in Relation zur eigenen Sportbiografie zu bewerten sind (Ernst, 2018).

Ernst (2018) folgend sollten angehende Lehrkräfte u.a. über Reflexion ihr eigenes Unterrichtserleben als Schüler*innen reflektieren und damit ihre persönlichen „Grenzen“ im Hinblick auf ihr zukünftiges Handeln überwinden - und können somit eine „Entgrenzung“ anstoßen (Faix, 2022). Dabei ist es auch wünschenswert, Sportunterricht auch hinsichtlich bis dahin unbekannter Dimensionen über komplexe, realitätsnahe Situationen und gefahrlose Probehandlungen zu erfahren. Dies gilt besonders in Vorbereitung auf einen inklusiven Sportunterricht (Adl-Amini et al., 2020; de Boer et al., 2011; Gasterstädt & Urban, 2016). Zielsetzung der Lehrkräftebildung im Fach Sport ist neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte auch die Förderung einer reflexiven Haltung (Lüsebrink & Griminger, 2014, 202), besonders im Kontext von Inklusion (Meier, Ruin & Leineweber, 2017). Immersive Lehrmethoden könnten hier eine Bereicherung darstellen. Der Immersionsgrad spielbasierter Methoden wirkt sich positiv auf das Erreichen eines Lernziels aus (Bowman, 2018; Preuß, 2022), dieser kann durch VR-gestützte Lernsettings verstärkt werden (Makransky & Petersen, 2021). Erste positive Ergebnisse eines Mehrwerts dieser Technologie im Rahmen des Bewegungslernens liegen bereits vor (Rosendahl & Wagner, 2023). Daran anknüpfend stellen sich Fragen nach der Wirkung und nach lernwirksamen Gestaltungsmerkmalen VR-gestützter bzw. anderer immersiv orientierter Methoden hinsichtlich komplexer Lernziele der Lehrkräftebildung, die auch die Reflexionsfähigkeit der Studierenden beinhalten. Innerhalb eines Lehrprojektes in der universitären Sportlehrkräftebildung soll dieser Frage explorativ nachgegangen werden. Im Sportdidaktikseminar „Microteaching“ steht die Unterrichtsreflexion im Rahmen einer diversitätssensiblen Sportdidaktik im Mittelpunkt. Reflexion wird dabei als gedankliche Vermittlung zwischen praktischen Erfahrungen, professionellem Wissen und Überzeugungen der Lehrkräfte verstanden (Leonard, 2022; Rischke et al., 2017).

Forschungsvorhaben

Im Rahmen des Seminars werden „neue digitale Räume betreten“ (vgl. Tagungsthema), indem mittels 360°-Videos Möglichkeiten der Reflexion geschaffen werden: Studierende tauchen mittels VR-Brille in den Sportunterricht ein (Immersion). Diese immersiven Situationen werden anhand ausgewählter Reflexionsfragen zu diversitätssensiblen Kontexten bearbeitet und dies in einem Portfolio festgehalten. In einem ersten explorativen Zugang soll der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. wie das Immersionserleben durch die Konfrontation der Studierenden mit 360°-Unterrichtsvideos die Reflexionsfähigkeit sensu Leonard (2022) beeinflusst, wobei ein Kontrollgruppendesign verfolgt wird (eine Gruppe arbeitet mittels 360°-Technologie, eine weitere mittels Videografie). Hierzu wird

einerseits ein quantitativer Zugang verfolgt, der mittels standardisierter Fragebögen das Immersionsempfinden der Studierenden direkt nach dem Schauen des 360°-Unterrichtsvideos bzw. der Unterrichtsvideos (Ferdig & Kosko, 2020) und andererseits die Haltung der Studierenden zu inklusivem Sportunterricht erforscht (Meier et al., 2017). Zudem wird ein qualitativer Zugang (mittels Interviews und Codierung der Portfolios hinsichtlich der Reflexionstiefe (Hatton & Smith, 1995) gewählt. Im angebotenen Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt, die aktuell leider noch nicht vorliegen.

Literatur

- Adl-Amini, K., Burgwald, C., Haas, S., Beck, M., Chihab, L., Fetzner, M., Lorenzen, M., Niesen, H., Sührig, Laura, & Hardy, I. (2020). Fachdidaktische Perspektiven auf Inklusion. Entwicklung und Evaluation einer digitalen Lerneinheit zur Inklusion als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium. *Kölner Online Journal Für Lehrer*innenbildung* 2, 108–133. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/292/578
- Bowman, S. L. (2018). IMMERSION AND SHARED IMAGINATION IN ROLE-PLAYING GAMES. *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, 379–394. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-22/IMMERSION-SHARED-IMAGINATION-ROLE-PLAYING-GAMES-SARAH-LYNNE-BOWMAN>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Ernst, C. (2018). Professionalisierung und Fachkultur im Sportlehrerberuf. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. In B. Fischer, A. Poweleit, S. Ruin, & S. Maier (Eds.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (pp. 59–71). Logos-Verlag.
- Faix, A.-C. (2022). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht*. Universitätsbibliothek Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2960573>
- Ferdig, R. E., & Kosko, K. W. (2020). Implementing 360 video to increase immersion, perceptual capacity, and teacher noticing. *TechTrends*, 64(6), 849–859.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54–66.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33–49.
- Leonard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Eds.), *Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung* (pp. 77–93). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25404>
- Lüsebrink, I., & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren—Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*, 201–211.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937–958. <https://doi.org/10.1007/S10648-020-09586-2/FIGURES/2>
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (2), 161–170.
- Preuß, A. K. (2022). The impact of personality and motivation on immersion in simulation games. *Research Anthology on Game Design, Development, Usage, and Social Impact*, 1558–1580. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7589-8.CH076>
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung?: Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149–160. <https://doi.org/10.1007/S12662-017-0437-4>
- Rosendahl, P., & Wagner, I. (2023). 360° videos in education – A systematic literature review on application areas and future potentials. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/S10639-022-11549-9>

Digitale Medien im Sportunterricht – Eine Perspektive von Lehrkräften

Einleitung

Der Schulalltag Heranwachsender ist zunehmend von (post-) digitalen Zugangsweisen durchzogen. Auch im Sportunterricht haben digitale Medien und neue Technologien Einzug gehalten und verändern die Bedingungen des sportpädagogischen Handelns. Fragen nach dem Umfang und Aufwand des Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht gewinnen an Bedeutung; über den daraus resultierenden Lernertrag sowie die Folgen für die Bewegungszeit im Unterricht wird verstärkt nachgedacht (Wendeborn, 2019). In der Literatur finden sich unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für digitale Medien in der Schulpraxis (Krick & Nowak, 2022). Über die Verbreitung des tatsächlichen Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht ist jedoch bislang wenig bekannt. Im Rahmen dieser Untersuchung werden Sportlehrkräfte zu genau diesem Einsatz befragt. Ziel ist es die Bedingungen, den Zweck und die Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht zu erforschen. Dabei wird auf unterschiedliche Lehr- und Lernszenarien sowie Bewegungsfelder im Sport eingegangen. Des Weiteren wird untersucht, ob in der Literatur beschriebene Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Schulpraxis Verwendung finden und welche Vorteile und Herausforderungen sich daraus für den Unterricht ergeben. Die quantitative Analyse der beschriebenen Fragestellungen ermöglicht einen umfassenden Blick auf den Umgang mit digitalen Medien im Schulsport.

Methodik

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Primäranalyse. Empirische Daten wurden eigenständig erhoben und analysiert. Die Art des Forschungsdesigns (quantitativ), die Stichprobe (Sportlehrkräfte in Baden-Württemberg) und die Datenerhebungsmethode (Online-Umfrage) wurden gezielt auf die Fragestellung zugeschnitten. Sportlehrkräfte der Sekundarstufe 1 und 2 (n=364) aus unterschiedlichen Schulformen beantworteten im Zeitraum von 12.05.2021 bis 23.06.2021 einen Fragebogen, der angelehnt an das Rahmenmodell von Eickelmann et al. (2019) und der Befragung „Monitor Digitale Bildung“ (Schmid et al., 2017) aufgebaut und operationalisiert wurde. Der Fragebogen beinhaltet 161 Items und umfasst Fragen zur digitalen Infrastruktur, zur persönlichen Einstellung, zum Kompetenzerwerb, der Häufigkeit der Anwendung digitaler Medien sowie zu den Mehrwerten und Grenzen digitaler Medien im Sportunterricht. Zur Auswertung der Daten wurden Kennwerte der deskriptiven Statistik herangezogen und zentrale Tendenzen im Antwortverhalten verschiedener Gruppen paarweise (Mann-Whitney-U-Test) und über mehrere Gruppen hinweg (Kruskal-Wallis-Test) verglichen. Die fehlenden Voraussetzungen für varianzanalytische Tests waren für die Entscheidung maßgebend. Darüber hinaus wurden Antworten auf vereinzelte offene Fragen analysiert und dienten der Interpretation der Ergebnisse.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die digitale Infrastruktur, der damit verbundene Support als auch die Betreuung an schulischen Sportstätten große Defizite aufzeigen. Darüber hinaus werden Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote nur in geringem Umfang angeboten. Trotz schlechter Ausstattung und seltener Weiterbildungsangebote ist der Großteil der Sportlehrkräfte positiv gegenüber dem Einsatz digitaler Medien eingestellt und würde diese gerne in den Unterricht einbeziehen. Die hierzu nötigen Kompetenzen erlangen die Sportlehrkräfte in der Regel über das Selbststudium.

Von den befragten Lehrkräften gaben weniger als die Hälfte an, digitale Medien im Sportunterricht zu nutzen. Zudem werden in nur ca. 12,5 Prozent der Unterrichtseinheiten digitale Medien eingesetzt. Dennoch sehen Sportlehrkräfte einige Potenziale und Mehrwerte im Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht. So sind die meisten der Auffassung, dass neue Medien, die Planung, Organisation und Dokumentation des Sportunterrichts erleichtern und die sportliche Handlungskompetenz verbessert. Insbesondere zur Förderung der Motivation der Schüler:innen durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht äußerten sich 84,8 Prozent der Lehrkräfte positiv. Neben den Potenzialen digitaler Medien im Sportunterricht bestehen auch Herausforderungen. Sportlehrkräfte identifizieren die professionelle Nutzung digitaler Infrastruktur als größte Herausforderung. Zudem stellt der Datenschutz, insbesondere bei der Bewegungsanalyse durch die Erstellung persönlicher Daten und Videos von Schüler:innen, ein kritisches Thema dar. Viele Lehrkräfte fühlen sich im Umgang mit diesen Tools unsicher und berichten eine mangelnde Medienkompetenz. Des Weiteren sind über 37,1 Prozent der Sportlehrkräfte der Meinung, dass der Einsatz digitaler Medien zu Lasten der Bewegungszeit im Sportunterricht geht.

Schlussfolgerung

Die Untersuchung zum Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht an baden-württembergischen Schulen konnte einige neue Erkenntnisse zu Tage fördern und bereits vorliegende Forschungsergebnisse zum Teil bestätigen. Die großen Defizite in Bezug auf die digitale Infrastruktur der Sporthallen und die - selbst zugeschriebene - fehlende Medienkompetenz, lassen die Notwendigkeit erkennen, Schulen und Lehrkräfte in Form von Infrastrukturmaßnahmen und gezielter Weiterbildung stärker zu unterstützen. Dabei sollte neben dem Bereich des fachlichen Lernens auch das Lernen in digitalen Praxen und über digitale Medien thematisiert werden. Die Untersuchungsergebnisse lassen es zudem lohnend erscheinen, die konkreten Einsatzmöglichkeiten und deren Auswirkungen auf Motivation und Kompetenz der Schüler:innen gezielt zum Objekt der Forschung zu machen. Trotz der in der Untersuchung aufgezeigten Potenziale digitaler Medien sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass der Einsatz digitaler Medien den etablierten körperzentrierten Sportunterricht nicht ersetzen kann (Hebbel-Seegers, Krieger & Vohle, 2014), sondern vielmehr das Methodenspektrum erweitert.

Literatur

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 Deutschland* (S. 33–78). Münster: Waxmann.
- Hebbel-Seeger, A., Krieger, C., & Vohle, F. (2014). Digitale Medien im Sportunterricht: Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogisch wünschenswerten Medieneinsatzes. *Sportpädagogik*, 38(5), 2-5.
- Krick, F., & Nowak, D. (2022). Digitale Medien im Sportunterricht: Ein Beitrag zum Einsatz von digitalen Medien im Sportunterricht. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 71(1), 23-30.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*. <https://doi.org/10.11586/2017041>
- Wendeborn, T. (2019). Digitalisierung als (weiteres) Themenfeld für die Sportpraxis? Status quo einer notwendigen Diskussion. *SportPraxis*, 68(9/10), 4–6.

AK 1.2 Soziale Gerechtigkeit in Bewegung, Spiel und Sport – Möglichkeiten und Grenzen

Rahmung des Arbeitskreises

Soziale Gerechtigkeit ist zugleich Ziel und Herausforderung moderner Gesellschaften. Auch die UN betonen die Relevanz von sozialer Gerechtigkeit als Entwicklungsziel (United Nations, 2015). Bewegung, Spiel und Sport wird vielfach das Potenzial zugesprochen, einen maßgeblichen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit leisten zu können – beispielsweise in der weit verbreiteten Annahme, Bewegung, Spiel und Sport sei per se für alle zugänglich. Gleichzeitig weisen empirische Studien darauf hin, dass Bewegung, Spiel und Sport durchaus von Ungerechtigkeiten geprägt sind, z. B. wenn der Zugang hierzu für Menschen erschwert ist und/oder die Settings selbst Diskriminierungsmechanismen aufweisen. Nicht zuletzt werden in Bewegung, Spiel und Sport vielfach Normvorstellungen transportiert, die zu Ausgrenzungen von Menschen führen können (Lynch et al., 2022). Entsprechend zielt soziale Gerechtigkeit darauf ab, Bewegungs-, Spiel- und Sportsettings so zu inszenieren, dass die Diversität der Akteur*innen (z. B. soziale Herkunft, Geschlecht, Sozialraumbedingungen) berücksichtigt wird, sodass tatsächlich Teilhabe ermöglicht wird (Becker et al., 2018). Im Arbeitskreis wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, ob bzw. inwiefern im Kontext Bewegung, Spiel und Sport, außerschulisch sowie im Sportunterricht, soziale Gerechtigkeit in und durch Bewegung, Spiel und Sport (nicht) angebahnt werden (können).

Die Beiträge

Franziska Heidrich thematisiert, was Sportlehrkräfte angeben (nicht) zu tun, um dem Anspruch sozialer Gerechtigkeit im Sportunterricht zu begegnen. Dafür werden die Daten einer qualitativen Interviewstudie genutzt.

Dominik Edelhoff stellt auf Basis des capabilities approach (Sen, 2009) vorläufige Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie zur außerschulischen Förderung sozialer Gerechtigkeit im Kindersport vor.

Fabienne Bartsch und Bettina Rulofs beleuchten auf Grundlage einer Interviewstudie, welche Assoziationen Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenslagen mit Sportvereinen verbinden und warum sie den Sportverein nicht (mehr) als „ihre“ Institution ansehen.

Literatur

- Becker, B., Bindel, T. & Heinisch, S. (2018). Sport in sozialer Verantwortung: Bedeutung und Rolle der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(1), 110–119. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0482-z>
- Lynch, S., Walton-Fisette, J. L. & Luguetti, C. (2022). *Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane & Harvard University Press.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. <https://doi.org/10.5771/9783748902065-653>

Soziale Gerechtigkeit im Bewegungs- und Sportunterricht – Was Lehrkräfte angeben für Diversität und soziale Gerechtigkeit (nicht) zu tun

Einführung

Der Beitrag fokussiert Diversität und soziale Gerechtigkeit im Bewegungs- und Sportunterricht (BuS-Unterricht) und auf welche Art und Weise Lehrkräfte angeben, den Ansprüchen von Diversitätssensibilität und sozialer Gerechtigkeit im BuS-Unterricht Rechnung zu tragen (Vickerman et al., 2021). Den theoretischen Rahmen des Forschungsprojekts bilden die *Social Justice Pedagogies*. Charakteristisch für diese ist deren Konzeptualisierung als Ziel und Prozess (Bell, 2016). BuS-Unterricht sollte einerseits selbst sozial gerecht sein und darüber hinaus einen Beitrag zu (mehr) sozialer Gerechtigkeit grundsätzlich leisten. Indem der Prozess, also hier das Unterrichtsgeschehen im BuS-Unterricht, demokratisch und respektvoll ist, für alle Schüler*innen gestaltet wird, (hetero-)normative Konzeptionen und ungleiche Machtverhältnisse aufbricht und kritisches Denken fördert, soll möglichst das Ziel erreicht werden, dass der BuS-Unterricht der Diversität aller Schüler*innen gerecht wird und hierüber zugleich zu mehr sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft beitragen kann (Azarito et al., 2017).

Während der Wunsch nach mehr sozialer Gerechtigkeit theoretisch bereits vielfach thematisiert wurde, gibt es bisher nur wenig empirische Forschung dazu wie die *Social Justice Pedagogies* tatsächlich im BuS-Unterricht realisiert werden (können) (Gerdin et al., 2021; Linnér et al., 2022; Scanlon et al., 2022). Gerdin et al. (2022) identifizierten im Rahmen eines Forschungsprojekts erfolgreiche *Social Justice Pedagogies*. Hierfür beobachteten sie den Unterricht von 13 Lehrpersonen und interviewten diese im Anschluss daran. Bei den Lehrpersonen handelte es sich um best-practice Beispiele aus Norwegen, Schweden und Neuseeland. Werden in die Suche zum aktuellen Forschungsstand nicht nur explizit Studien zu *Social Justice Pedagogies* miteinbezogen, sondern auch Forschung zu ähnlichen Konzepten wie beispielsweise Critical Pedagogy oder Transformative Pedagogy, geben wenige weitere Studien zusätzliche Einblicke in die Unterrichtspraxis in Bezug auf Diversität und soziale Gerechtigkeit (z.B. Fitzpatrick & Russell, 2015; Lynch & Curtner-Smith, 2019). So besteht weiterhin Forschungsbedarf hinsichtlich einer möglichen Umsetzung von *Social Justice Pedagogies* im BuS-Unterricht. Die diesem Beitrag zugrundeliegende Forschung geht daher der Frage nach, was BuS-Lehrkräfte in Österreich angeben (nicht) zu tun, um der Diversität ihrer Schüler*innen gerecht zu werden und zu sozialer Gerechtigkeit beizutragen.

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Rahmen einer explorativen qualitativen Interviewstudie 20 BuS-Lehrkräfte, die Schüler*innen im Alter von circa 14 bis 16 Jahren unterrichten, zu ihrem BuS-Unterricht befragt. Um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, wurden die Lehrkräfte nicht vorab über den Fokus auf Diversität und soziale Gerechtigkeit bei der Datenauswertung informiert. Stattdessen wurden sie ganz grundsätzlich zu ihrem Vorgehen im BuS-Unterricht hinsichtlich ihrer Unterrichtsziele, -inhalte, didaktisch-methodischem Vorgehen, Interaktion mit den Schüler*innen und der Benotung befragt. Die transkribierten Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) analysiert. Dabei wurde jeweils für die fünf Hauptkategorien (Ziele, Inhalte, Didaktik/Methodik, Interaktion und Bewertung) analysiert, ob Unterrichtspraktiken mit Bezug zu den *Social Justice Pedagogies* beschrieben werden und wie diese ausgestaltet sind.

Ergebnisse

Die Ergebnisse geben Einblick in die BuS-Unterrichtsgestaltung aus der Perspektive der Lehrkräfte. Mithilfe der Studie konnten einige Unterrichtspraktiken im Sinne der *Social Justice Pedagogies* identifiziert werden, die Lehrkräfte angeben, in ihrem Unterricht anzuwenden. Diese werden im Vortrag detailliert erläutert. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auf, dass Unterrichtspraktiken im Sinne der *Social Justice Pedagogies* z.T. wenig präsent sind. Diversität und soziale Gerechtigkeit changieren in ihrer Bedeutung und Bedeutsamkeit, je nach Lehrperson, aber auch je nach Hauptkategorie.

Diskussion

In Ergänzung zum bisher recht begrenzten Forschungsstand, gibt die Studie Einblicke in die Realisierung der *Social Justice Pedagogies* aus der Perspektive der Lehrkräfte. Dabei können die identifizierten Unterrichtspraktiken für Lehrkräfte als Anhaltspunkte dienen, wie *Social Justice Pedagogies* umgesetzt werden können. Weiterführend soll noch die Perspektive der Schüler*innen untersucht werden und wie diese die Unterrichtspraxis ihrer Bewegungs- und Sportlehrkräfte hinsichtlich Diversitätssensibilität und sozialer Gerechtigkeit wahrnehmen. Das z.T. festgestellte Nicht-Vorhandensein von *Social Justice Pedagogies* sollte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aufgegriffen werden.

Literatur

- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S. & Fisette, J. (2017). Revitalizing the Physical Education Social-Justice Agenda in the Global Era: Where Do We Go From Here? *Quest*, 69(2), 205–219. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1176935>
- Bell, L. A. (2016). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman & K. Y. Joshi (Hrsg.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (S. 3–26). Routledge.
- Fitzpatrick, K. & Russell, D. (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837436>
- Gerdin, G., Philpot, R., Smith, W., Schenker, K., Mordal Moen, K., Larsson, L., Linnér, S. & Westlie, K. (2021). Teaching for Student and Societal Wellbeing in HPE: Nine Pedagogies for Social Justice. *Frontiers in sports and active living*, 3, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.702922>
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnér, S., Westlie, K. & Larsson, L. (2022). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical Education. Routledge Studies in Physical Education And Youth Sport*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K. & Smith, W. (2022). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, Education and Society*, 27(3), 228–243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1853092>
- Lynch, S. & Curtner-Smith, M. (2019). 'You have to find your slant, your groove:' one physical education teacher's efforts to employ transformative pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 24(4), 359–372. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592146>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and soft-ware solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Scanlon, D., Baker, K. & Tannehill, D. (2022). Developing a socially-just teaching personal and social responsibility (TPSR) approach: a pedagogy for social justice for physical education (teacher education). *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2123464>
- Vickerman, P., Walsh, B. & Money, J. (2021). Planning for an inclusive approach to learning and teaching. In S. Capel, J. Cliffe & J. Lawrence (Hrsg.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience* (Fifth Edition, S. 199–215). Routledge Taylor & Francis Group.

,Ich spiele frei, weil ich's kann' – Soziale Gerechtigkeit im Kindersport aus Perspektive des Capabilities Approach

Ausgangslage

Die sportpädagogische Kontextualisierung sozialer Gerechtigkeitsideen im Kindersport führt zu dem Anspruch Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur insgesamt so zu inszenieren, dass allen Kindern tatsächlicher Zugang ermöglicht wird. Aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive weisen empirische Erkenntnisse auf soziale Ungerechtigkeiten hin, z. B. wenn Kinder, die bestimmte Determinanten aufweisen (z. B. Geschlecht, soziale Herkunft) in außerschulischen Settings des Sports unterrepräsentiert sind (z. B. Mutz, 2020).

Diese Ausgangslage evoziert zwei bislang unzureichend konzeptualisierte und erforschte Aspekte: Zum einen hängt die Deutung der Nichtpartizipation von Kindern im außerschulischen Sport von den zugrunde liegenden gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen ab und zum anderen von der Frage, wie soziale Gerechtigkeit im Kindersport zu erhöhen ist, wenn der Status quo in Teilen als sozial ungerecht gedeutet wird. Dieses Erkenntnisinteresse bezieht sich in einem umfassenden Sinne neben basalen Aspekten wie beispielsweise die Mobilitätsanforderungen des Sportsetting oder die dafür notwendigen ökonomischen Ressourcen vor allem auf die sportpädagogische Inszenierung (z. B. Inhalte, Methoden, Adressierung) (Becker et al., 2018).

Theoretische Rahmung und Fragestellung

Die gerechtigkeits-theoretische Grundlage bildet der capabilities approach (Sen, 2009), welcher im Folgenden sportbezogen dargestellt wird. Basierend auf einem umfänglichen Freiheitsverständnis müssen Menschen Entscheidungen treffen können, die den persönlichen Präferenzen eines guten Lebens entsprechen. Bewegen, Spielen und Sporttreiben kann in diesem Kontext als erstrebenswerte Tätigkeit (*functioning*) verstanden werden, welcher potenziell realisierbare Tätigkeiten (*capabilities*, auch Verwirklichungschance, Handlungsmöglichkeit) vorgelagert sind. Ob nun potenziell realisierbare Tätigkeiten (z. B. Sport treiben können) in eine tatsächliche Tätigkeit überführt werden (z. B. Sport treiben) hängt von der freiheitlichen Entscheidung (*choice*) ab. Vorhandene Ressourcen (*commodities*) – z. B. Sportvereine – gelten als Ausgangspunkt und führen dann zu einer capability, wenn Umwandlungsfaktoren (*conversion factors*), wie beispielsweise physische Konstitution, soziale Normen oder Räume dies zulassen. Das vorhandene Angebote nicht per se zur Teilnahme der Zielgruppen führen, zeigen u. a. sportsoziologische Studien (z. B. Mutz, 2020). Eine Erhöhung sozialer Gerechtigkeit bedeutet in diesem Sinne die Erweiterung von Freiheit in Form von capabilities.

Open Sunday als soziales Sportprojekt strebt dieses an und kann so als exemplarisches Forschungsfeld dienen. Es ist ein außerschulisches, semi-formales, niederschwelliges und offenes Spiel-, Sport- und Bewegungsangebot für Grundschulkindern am Sonntag (Morsbach et al., 2021). Es stellt – kontextualisiert im capabilities approach – eine *commodity* dar, welche in der methodischen Inszenierung niedrige Umwandlungsfaktoren (z. B. offene Methoden, diverse Inhaltsangebote) darstellt und somit *capabilities* erzeugt. Die hohe Teilnahmezahl (8500 in 2018/2019) verweist auf vielzählige Entscheidungen zur Teilnahme (*functioning*) (Edelhoff, 2023).

Daraus resultiert das empirische Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion der capabilities von regelmäßig teilnehmenden Kindern, sowie deren Partizipationsentscheidungen.

Methodischer Zugang

Im Rahmen einer leitfadengestützten Interviewstudie wurden 25 Kinder befragt, die an diesem Projekt teilnehmen und nicht teilnehmen. Im Folgenden wurde die Teilstichprobe (15 Kinder, 8 Mädchen, 7 Jungen) der Kinder ausgewertet, die der Gruppe „häufig/immer“ zugeordnet werden können. Die Audiodaten wurden mittels DSGVO-konformer KI und zusätzlicher manueller Bereinigung transkribiert (Braun & Clarke, 2013).

Die Transkripte wurden mit der reflexiven thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2022) ausgewertet, indem entlang des Datenmaterials bedeutungstragende Textstellen codiert und um eine zentrale Idee geteilter Bedeutung zu Themen gebündelt wurden.

Der capabilities approach dient dabei als theoretische Linse für den interpretativen Auswertungsprozess, indem capabilities (resp. conversion factors) und Entscheidungen rekonstruiert werden.

Ergebnisse

Erste vorläufige Ergebnisse dieser Teilstichprobe verweisen auf zwei zentrale Themen.

Das capability-bezogene Thema *Selbstbestimmung von Spielhandlungen und sozialer Konstellation auf Basis des Könnens* verweist auf sportpädagogischer Inszenierungsebene auf vielzählige, verschiedene und sich verändernde Inhalte, die es ermöglichen, dass jedes Kind etwas findet, was es gut kann. Die zentrale Entscheidungsorientierung verläuft entlang des Könnens, indem Kinder frei darüber entscheiden können, welche Spielhandlungen sie wie ausführen. Die inszenierten Inhalte in der Passung zum Können ergeben ein dynamisches Wechselspiel der sozialen Konstellationen bezüglich des freien Spielens.

Das entscheidungsbezogene Thema *Erlaubte freiheitliche Entscheidung für ein spaßreiches Spielen und Sporttreiben mit (neuen) Freunden*, verweisen darauf, dass Kinder (scheinbar eigenständig) über die Teilnahme oder Nichtteilnahme entscheiden, weil es ihre Eltern erlauben. Die Entscheidung zur Teilnahme wird getroffen, weil Kinder sich Spaß von der Teilnahme erwarten, indem sie (neue) Freunde treffen, Spielen und Sporttreiben. Kinder, die gelegentlich nicht teilnehmen begründen dies mit konkurrierenden Bedürfnissen.

Literaturverzeichnis

- Becker, B., Bindel, T., & Heinisch, S. (2018). Sport in sozialer Verantwortung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(1), 110–119. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0482-z>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Edelhoff, D. (2023). Soziale Gerechtigkeit im Kindersport durch Capabilities am Beispiel des sozialen Sportprojekts Open Sunday. *Bewegung & Sport: Fachzeitschrift für den Unterricht in Schulen, Kindergärten und Vereinen*, 77(2), 15–19.
- Morsbach, K., Edelhoff, D., Brockers, P., & Gebken, U. (2021). *Open Sunday: Konzepte und Einblicke in eine sport- und sozialpädagogische Arena für alle Kinder*. Arete.
- Mutz, M. (2020). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ein Update des Forschungsstandes. In C. Breuer, C. Joisten & W. Schmidt (Hrsg.), *Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 39-50). Hofmann.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane & Harvard University Press.

Perspektiven sozio-ökonomisch marginalisierter Jugendlicher auf Sportvereine: Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie

Ausgangslage und theoretische Bezugspunkte

Sportvereine können Kindern und Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Neben der Förderung der körperlichen und psychischen Gesundheit bieten sie jungen Menschen einen Rahmen, um Neues zu wagen, sich auszuprobieren und Zugehörigkeit zu erfahren. Der Zugang zum Sportverein und die damit verbundene Chance, von seinen Wirkungen zu profitieren, steht jedoch nicht allen jungen Menschen gleichermaßen offen. Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten, einkommensschwachen und bildungsfernen Familien werden beim Zugang zu Sport- und Bewegungsmöglichkeiten marginalisiert und sind speziell im Vereinssport unterrepräsentiert (z. B. Nobis & El-Kayed, 2019). Soziale Ungleichheit und Klassismus – die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres zugeschriebenen oder realen sozialen Status (Gamper & Kupfer, 2023) – wirken also auch im organisierten Sport.

So gelten Sportvereine als mittelschichtdominiertes soziales Feld, in das sich v. a. Vertreter*innen der bürgerlichen Mitte einbringen können, während Personen aus sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen weniger Möglichkeiten haben, sich dort zu engagieren (Haut & Emrich, 2011). Als ursächlich dafür werden finanzielle Faktoren, schichtbezogene Unterschiede im Gesundheitsverständnis und gesundheitsbezogenen Verhalten sowie die Tendenz von Sportvereinen, die soziale Homogenität ihrer Mitglieder zu wahren, diskutiert (Eschelbach & Hartmann-Tews, 2017). Insgesamt ist – national wie international – jedoch noch zu wenig darüber bekannt, welche Einflussfaktoren und Hintergründe im Detail für die Abwesenheit weniger privilegierter Personengruppen im Vereinssport verantwortlich sind. Es fehlen u. a. qualitative Studien, die junge Menschen aus sozio-ökonomisch marginalisierten Lebensverhältnissen selbst in den Blick nehmen und ihnen im partizipativen Sinne eine Stimme geben, um zu eruieren, welche Bedingungen für den Zugang und Verbleib im Sportverein aus ihrer Perspektive relevant sind und wie Vereine aufgestellt sein sollten, damit sie sich wahrgenommen und aufgefordert fühlen, dort Sport zu treiben.

Hier setzt der im Verbundprojekt Move4Health angesiedelte Beitrag an, der junge Menschen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Lebenslagen in den Fokus rückt und untersucht, wie ihre Teilhabe am Vereinssport verbessert werden kann. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt: Wie rekonstruieren junge Menschen aus weniger privilegierten Lebenslagen ihre Bezüge zu oder Erfahrungen mit Sportvereinen? Warum sehen sie den Sportverein nicht (mehr) als „ihre“ Institution an? Was genau macht die (Un-)Attraktivität von Sportvereinen für sie aus? Wie müssten Sportvereine aufgestellt sein, damit sie sich vorstellen könnten, dort (wieder) sportlich aktiv zu sein?

Methodisches Vorgehen

Um diese Fragen zu bearbeiten, wurden zehn Kleingruppeninterviews mit jeweils drei bis fünf Jugendlichen aus sozio-ökonomisch marginalisierten Lebenslagen durchgeführt, die noch nie Mitglied im Sportverein waren bzw. ausgetreten sind. Insgesamt umfasst die Stichprobe 38 junge Menschen zwischen 14-19 Jahren ($MW = 16$), von denen sich 17 als weiblich und 21 als männlich identifizierten. Die Interviews waren durchschnittlich 30 Minuten lang. Der Zugang zu den Interviewpartner*innen erfolgte über ihre Schulen bzw. die Lehrkräfte, die i. d. R. einen Überblick darüber haben, in welche sozialen Kontexte ihre Schüler*innen eingebettet sind und ob sie beispielsweise Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets erhalten, was als Indikator für sozio-ökonomisch benachteiligte

Lebensverhältnisse gedeutet werden kann. Die Datenauswertung orientierte sich am Verfahren des thematischen Kodierens nach Flick (2009). Dabei wurde zunächst zu jedem Interview eine Kurzbeschreibung verfasst, um die einzelnen Interviewpartner*innen näher zu charakterisieren und ihre individuellen Perspektiven auf Sportvereine zu rekonstruieren. Begleitend wurde auf Basis der in den Interviews vorkommenden Themen und Aspekte ein Kategoriensystem entwickelt, das sukzessive erprobt und angepasst wurde und entlang dessen alle Interviews systematisch durchleuchtet wurden. Die übergreifenden Muster und Perspektiven wurden dabei immer möglichst an die Einzelfälle rückgebunden.

Erste Befunde

Die Datenauswertung zeigt, dass die Befragten, die bislang keine Sportvereinerfahrungen gemacht haben, kaum Kenntnisse und Bezüge zum Vereinssport aufweisen. Die Strukturen und Logiken des Vereinssports (z. B. Wettkampf- und Ligensystem) sind für sie unbekanntes Terrain und werden aus der Ferne von ihnen als eher einschüchternd und befremdlich rekonstruiert. Insbesondere bei den Jugendlichen, die keine familiären oder anderweitigen sozialen Berührungspunkte zum Vereinssport aufweisen, scheint die Hemmschwelle für ein Sportvereinsengagement hoch zu sein. Ihnen fehlen vertraute Ansprechpersonen oder türöffnende Menschen in ihrem Umfeld. Diejenigen Jugendlichen, die bereits im Sportverein aktiv waren, aber ausgetreten sind, assoziieren Sportvereine mit Attributen wie „Regeln“, „Gemeinschaft“ und „Disziplin“. Sie berichten sowohl von positiven als auch von negativen Erfahrungen, die sie während ihrer Mitgliedschaft gemacht haben. Als positiv werden Zugehörigkeitserfahrungen, sportliche Erfolge und die sportliche Weiterentwicklung hervorgehoben. Die negativen Erfahrungen beziehen sich auf Diffamierungen, Mobbing und Gewalterfahrungen, die von Mitspieler*innen und/oder Trainer*innen ausgingen und die teils zu ihrem Rückzug aus dem Vereinssport geführt haben. Als weitere Motive, die einem (Wieder-)Eintritt der Jugendlichen im Sportverein entgegenstehen, lassen sich u. a. finanzielle Aspekte (z. B. Kosten für Ausrüstung und Mitgliedschaft), fehlende Zeitressourcen (z. B. durch Nebenjob, um die Familie finanziell zu unterstützen oder den Berufseinstieg vorzubereiten), die Priorisierung von Lernen (um den Schulabschluss zu schaffen) und andere Interessen (z. B. Zeit für Familie und Freund*innen) rekonstruieren.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse untermauern, dass die Gründe für die Abwesenheit sozio-ökonomisch benachteiligter Jugendlicher im Vereinssport vielschichtig und komplex sind. Wie diese im Kontext sozialer Gerechtigkeit interpretiert werden können und wie die Teilhabe sozio-ökonomisch marginalisierter Gruppen am Vereinssport verbessert werden kann, gilt es im Vortrag zu diskutieren.

Literatur

- Eschelbach, S., & Hartmann-Tews, I. (2017). Sport für alle – aber mit feinen Unterschieden: Zum Zusammenhang von sozialer Schichtung und Sportpartizipation. In DOSB (Hrsg.), *Sport ist fair?!: Chancengleichheit und gesellschaftspolitische Verantwortung im Sport* (S. 63-71). DOSB.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Gamper, M., & Kupfer, A. (2023). *Klassismus*. utb.
- Haut, J., & Emrich, E. (2011). Sport für alle, Sport für manche. *Sportwissenschaft*, 41, 315-326.
- Nobis, T., & El-Kayed, N. (2019). Social inequality and sport in Germany: A multidimensional and intersectional perspective. *European Journal for Sport and Society*, 16, 5-26.

AK 1.3 Subjektivierungstheoretische Perspektiven für eine kritische Betrachtung und Vermittlung der Sport- Bewegungs- und Körperkultur

Subjektivierungstheoretische Ansätze nehmen in der deutschsprachigen sportpädagogischen Forschung bislang eine eher randständige Position ein (Thiel et al., 2020). Damit fehlt weitestgehend eine Perspektive, die die relationalen Beziehungen zwischen „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen“ (Ricken, 2013, S. 43) und damit die Normen, Machtverhältnisse und Selbsttechnologien (Foucault, 1993) in der Sport-, Bewegungs- und Körperkultur in den Mittelpunkt rückt. Subjektivierungstheoretische Perspektiven ermöglichen eine kritische Analyse jener Prozesse, mittels welcher Individuen im Kontext Sport dazu gebracht werden, die Welt, sich selbst sowie Andere in ihren verkörperten Identitäten in bestimmter Weise zu begreifen und in ihrer Unterwerfung als Subjekte auch gleichzeitig ihre Handlungsfähigkeit zu erlangen (Buchner, 2018). Die Beiträge des AK nähern sich in mehrerlei Hinsicht dem Tagungsthema: Zum einen werden durch das Aufrufen subjektivierungstheoretischer Bezüge (Butler, 1997; Foucault, 2005) disziplinäre Grenzen theoretisch erweitert. Zum anderen skizzieren die Beiträge in ihren Ergebnissen die verschiedenen Programmatiken des Denkens, Fühlens, Erlebens und Handelns und beleuchten so, wie Subjekte Grenzgänge zwischen anerkannten, verworfenen und widerständigen Subjektpositionen (Behrens, 2021) in sportbezogenen Settings aushandeln (müssen). Mit Blick auf den Sportunterricht und seine Zielsetzung der Entwicklung eines "reflektierten Körperkonzept[s]" als Teil der "Entwicklungsaufgabe Identität" (Schierz & Thiele, 2013, S. 140) erweitern die Beiträge Grenzen einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Sport-, Bewegungs- und Körperkultur, was nicht zuletzt für Fragen von Diversität und Inklusion in Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung von Relevanz ist.

Fabian Muhsal analysiert Instagram-Posts hinsichtlich der Möglichkeiten der Selbstpositionierung von Crossfit-Athlet*innen mit Behinderungen. Dabei werden die Subjektivierungspraktiken im Umgang mit den Normen *Authentizität* und *leistungsfähiger Körper* fokussiert.

Brigitta Höger untersucht, welche verkörperten Subjektpositionen im Sprechen von Sportlehrkräften als diskursive Praxis eröffnet werden, als Schüler*in im Sportunterricht als *jemand* anerkannt zu werden.

Tessa Schulz widmet sich in ihrem Beitrag angehenden Sportlehrkräften und untersucht im Rahmen diskursiver Praktiken welche Subjektpositionen im Sportstudium anerkannt und wie diese vor dem Hintergrund von aufgerufenen Wissensordnungen ausgehandelt werden.

Literatur

- Behrens, M. (2021). *Komplexen Subjektivierungen auf der Spur*. transcript.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. Fischer.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 4: 1980—1988* (S. 269–294). Suhrkamp.
- Ricken, N. (2013). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–48). Wilhelm Fink.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2013). 5 Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer.
- Thiel, A., John, J. & Gropper, H. (2020). Körpnormen und Körperdevianzen. In C. Breuer, C. Josten & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 307-329). Hofmann.

Subjektivierungspraktiken von Sportler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen auf Instagram

Theoretischer Hintergrund

Mit Bourdieu kann der Körper als Produkt und Produzent von Gesellschaft beschrieben werden. Dabei geht er davon aus, dass sich Kultur in den Körper einschreibt, ver-körpert wird und so ein „Klassenkörper“ entsteht, der in vielfältiger Weise dem „Geschmack“ dieser Klasse entspricht (Bourdieu, 1989, S. 307). Gleichzeitig strukturiert der so entstandene Habitus aber auch konkrete Handlungen, bzw. die Auswahl bestimmter Handlungen aus verschiedenen Möglichkeiten. Mit dem vor-reflexiven „praktischen Sinn“ (1987, S. 99) werden jene Handlungsalternativen ausgewählt, die zur Reproduktion der eigenen Klassenzugehörigkeit führen und so die Angleichung an das Milieu vorantreiben. Durch die voranschreitende Mediatisierung der Kommunikation und die damit verbundenen Veränderungen in der Gesellschaft (hier speziell die weit verbreitete Nutzung der sozialen Plattformen) können verschiedene Grenzen und Entgrenzungen des feldspezifischen Habitus ausgemacht werden. **Entgrenzungen** der Felder entstehen durch das Vermischen der Akteur*innen der verschiedenen Felder auf den Plattformen der sozialen Medien auf Grund von niedrighem Zugangsvoraussetzungen. Durch die Vermischung der Felder kann auch von einem Vermischen der jeweiligen Habitus ausgegangen werden. Im Rekurs auf die Klassentheorie von Bourdieu können also unterschiedliche soziale „Klassen“ auf den Plattformen identifiziert werden, die sich dort begegnen und so in den Austausch kommen. Durch Verlinkungen und Bezugnahmen untereinander können Gruppen aus Menschen entstehen, die sich offline nie begegnen würden. So kann es zur Entgrenzung traditioneller Milieus und zur Formung neuer Gemeinschaften kommen, die einen spezifischen, neuen Habitus ausbilden (Muhsal et al, 2024). **Grenzen** können auf sozialen Plattformen insofern entstehen, wenn diese Plattformen als Metafelder, bzw. als Felder der Macht betrachtet werden, in denen Kämpfe um vorherrschende Kapitalsorten und dominierende Habitus geführt werden. Aus der Aushandlung dieser Grenzen können Formen der symbolischen Herrschaft erwachsen, die Akteur*innen in ihren Handlungsoptionen beschränken und in spezifischen Subjektpositionen festzuschreiben versuchen. Die Akteur*innen auf den sozialen Plattformen eint eine gemeinschaftliche Kollektivität, die, mit Bohnsack, in einem notorischen Spannungsverhältnis zu der gesellschaftlichen Kollektivität steht. Pointiert gesagt geht es um die Diskrepanz zwischen Normen der Gesellschaft und dem milieuspezifischen Habitus (2017, S. 56).

Da es das Ziel dieses Beitrages ist, Möglichkeiten der Subjektivierung von Crossfit-Athlet*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen auf Instagram exemplarisch aufzuzeigen, ist es zunächst notwendig, Normen herauszuarbeiten, zu denen sich die ausgewählten Athlet*innen in ihren Posts positionieren (müssen). Einerseits lassen sich Normen aus der Logik der Plattform Instagram ableiten. Eine solche normative Erwartung ist das Herstellen einer „performativen Authentizität“ (Reckwitz, 2018, S. 247). Dies meint im Kontext von Instagram eine Scheinauthentizität, da zwar ab und zu Schwächen offen zugegeben sind, um authentisch zu sein, diese aber so gerahmt werden müssen, dass sich „insgesamt [das Bild einer] anziehenden Persönlichkeit“ ergibt (Reckwitz, 2018, S. 252). Andere Normen lassen sich aus der Diskursivierung präsentierter Körper rekonstruieren. Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, dass die Posts in diesen Diskursen (z.B. durch direkte Bezugnahmen der Postenden) verortet sind, wenn gesamtgesellschaftliche Diskurse als Vergleichsfolie herangezogen werden. Entsprechend des Forschungsgegenstandes soll hier eine Norm aus dem ableismus-kritischen Diskurs um Körper aufgegriffen werden und zwar die Norm leistungs- und funktionsfähiger Körper,

also „Phantasmen von perfekten Körpern“ (Buchner, 2015, S. 4), die einem korporalen Standard (hier: *fähig* als Gegenentwurf zu *nicht fähig* bzw. *behindert*) entsprechen.

Methode

Mit der Postanalyse von Schreiber und Kramer (2016) werden sechs Instagram-Posts analysiert und die darin enthaltenden Orientierungsschemata rekonstruiert. Anschließend werden dann die zwei oben genannten normativen Erwartungen als „tertium comparationis“ für die komparative Analyse herangezogen und mit der „dokumentarischen Subjektivierungsanalyse“ (Amling & Geimer, 2016, S. 5) die jeweiligen Selbstpositionierungen dazu betrachtet. So kann gezeigt werden, welche Möglichkeitsräume der Subjektivierung Instagram-Posts bieten.

Ergebnisse

Die Posts lassen sich entlang der Vergleichskategorie „Umgang mit Authentizität“ dahingehend unterscheiden, dass drei verschiedene Subjektpositionen der performativen Authentizität eingenommen werden: „humorvolle* Athlet*in“, „offene*r Athlet*in“ und „verbundene*r Athlet*in“. Die Echtheit der eigenen Darstellungen wird also durch das Zeigen der eigenen (humorvollen) Persönlichkeit, durch das Eingestehen von Schwächen bzw. dem offenen Umgang mit schwierigen Phasen und durch die Validierung der eigenen Person durch die Verbundenheit zu einer Gemeinschaft performativ hergestellt. Im Umgang mit der Norm leistungs- und funktionsfähiger Körper lassen sich die Subjektpositionen „leistungsstarke*r Athlet*in“, „fokussierte*r Athlet*in“ und „durchschnittliche*r Athlet*in“ herausarbeiten. Dabei variiert der Grad der Darstellung der eigenen Leistungsfähigkeit von einem totalen Fokus darauf (in Bild und Text) bis hin zu Posts, in denen Leistungsfähigkeit keine Rolle spielt und lediglich die Subjektposition „Athlet*in“ eingenommen wird, ohne sich als besonders sportlich oder leistungsfähig zu positionieren. Eine mittlere Position wird insofern geschaffen, als dass die Orientierung an einer Leistungsfähigkeit, hergestellt durch spezielle Trainingsprogramme, im Text propagiert und somit als Ziel ausgerufen wird.

Instagram bietet somit einen Möglichkeitsraum für Menschen mit Behinderungen, neue Subjektpositionen auszuformen und zu bekleiden, die einen Gegenentwurf zu hegemonialen/in medialen Diskursen dominanten Subjektpositionen (super-crip, inspiration porn) darstellen, wodurch Grenzen der Subjektivierung überwunden werden können.

Literatur

- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik - Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(3), Artikel 18.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Muhsal, F., Jaitner, D., & John, J. (2024). #picturesofchange: Physical self-representations in social media as a sign of change in sports- and movement culture: An integrative review with educational implications. *Current Issues in Sport Science (CISS)*, 8(3), 006. <https://doi.org/10.36950/2023.3ciss006>
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10213*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schreiber, M., & Kramer, M. (2016). „Verdammt schön“: Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram. *ZQF*, 17(1), 81–106.

Gelehrige Körper: Verkörperte Subjektpositionen im Sportunterricht

Einführung

Der Körper stellt einen zentralen Bestandteil von Bildungsprozessen dar und fungiert insbesondere im Sportunterricht gleichzeitig als Medium und Inhalt (Meinberg, 2011). Da Schule und Sportunterricht aus einer machtkritischen Perspektive betrachtet jedoch nicht als neutraler Ort des formalen Lernens im Sinne einer Tradierung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen sind, rücken Schule und Sportunterricht vielmehr als institutionalisierter Rahmen der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse in den Blick, die mit ihren "verdeckten, 'schleichenden' Vorgänge[n], die Schüler*innen dazu bringen, sich, Andere und die Welt in einer bestimmten Art und Weise zu verstehen und entsprechend zu handeln" (Buchner, 2018, S. 59). So erlangt aus subjektivierungstheoretischer Perspektive die Frage Dringlichkeit, wie im Sportunterricht Wissensformationen, Machtverhältnisse und Selbst-Welt-Bezüge im Modus der Subjektivierung einverleibt und verkörpert werden (müssen), um als Schüler*innen-Subjekt aner kennbar zu werden. Anders formuliert stellt sich die Frage, wie Schüler*innen im Sportunterricht lernen (sollen), sich selbst und andere in ihrer Körperlichkeit zu begreifen.

Der Beitrag rekurriert zunächst auf diskurs- und subjektivierungstheoretische Positionen von Foucault (1993; 2020) und Butler (1993; 1997): Ihnen zufolge ist der Körper nicht natürlich gegeben, sondern wird vielmehr in seiner Materialität in Diskursen mit ihren Normen, Normalitäten, Idealen und Devianzen erst machtförmig hervorgebracht. Er ist dabei unauflöslich in von Machtverhältnissen durchzogene soziale Ordnungen verstrickt und gilt als Ansatzpunkt gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Foucault, 2002). Soziale Ordnungen können so letztlich als Körperordnungen begriffen werden (Meuser, 2004), da sich soziale Positionen von Subjekten am Körper materialisieren und Subjektpositionen stets verkörpert werden (müssen) (Klein, 2010). Folgt man weiter Lindemanns Argumentationslinie (1993), dass es sich bei Körper-Haben und Leib-Sein um eine analytische Differenzierung handelt – beide Facetten realiter untrennbar miteinander verflochten sind und das kulturell vermittelte Wissen um den Körper die eigenleibliche Erfahrung prägt –, so kann geschlussfolgert werden, dass im Sportunterricht virulente "Diskurse und damit verknüpfte Normen [...] sich im Körper *fühlbar* materialisieren" (Langer, 2008, S. 44, Herv. i. O.). Durch das beständige, sich wiederholende, diskursive Bezeichnen des Körpers als *etwas* (z.B. als männlich/weiblich, dick/dünn, nicht/behindert, leistungsfähig, etc.) erscheint der Körper als vermeintlich natürlich gegeben, werden Individuen qua ihrer Körperlichkeit in Subjektpositionen verwiesen und in diesen machtvoll festgeschrieben. So fragt der Beitrag weiter nach den Adressierungen (Butler, 1993) und Technologien des Selbst (Foucault, 1993), die im Sportunterricht auf die Unterwerfung resp. Hervorbringung intelligibler (d.h. aner kennbarer) Schüler*innen-Subjekte verweisen: Durch die Zuweisung welcher Positionen werden Schüler*innen als solche im Sportunterricht aner kennbar und welche Formen des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens und Handelns gehen mit der Auskleidung dieser Positionen einher? Hierfür rekurriert der Beitrag konkret auf ein empirisches Projekt, das untersucht, welche verkörperten Subjektpositionen im Sprechen von Sportlehrkräften über den Körper als diskursive Praxis eröffnet werden, als Schüler*in im Sportunterricht als *jemand* aner kennbar zu werden.

Methoden

Der Körper gilt methodologisch betrachtet als von einer gewissen Sprachlosigkeit (Gugutzer, 2015) und Bildhaftigkeit (Klein, 2010) gekennzeichnet, was bedeutet, dass normen- und wertebasierte Vorstellungen des Körpers sich weitgehend als innere Bilder ablagern, die nicht immer einfach zu versprachlichen sind. Daher kam in der gegenständlichen Studie eine Kombination von bild- und sprachbasierten Methoden zur Anwendung: 25 Sportlehrkräfte (9w, 16m) unterschiedlicher Schultypen aus dem Raum Wien wurden eingangs dazu eingeladen, entlang von Leitfragen eine digitale Bildercollage zur Bedeutung des Körpers im Sportunterricht zu erstellen (Mannay, 2016), auf deren Basis sie vertiefend in diskursiven Interviews befragt wurden (Ullrich, 2019). Anschließend wurde das Datenmaterial diskursanalytisch ausgewertet (Jäger, 2015).

Ergebnisse & Diskussion

In der Ergebnisdarstellung wird die Analyse der Diskursstränge (Leistungs-)Fähigkeit und Gesundheit fokussiert, welche verdeutlicht, wie Schlankheit im Sinne einer weitgehenden Abwesenheit sichtbaren Körperfetts als Erkennungsmerkmal für einen als leistungsfähig bedeuteten Körper gilt und zum sport(unterricht)lichen Ideal erhoben wird. Dieser wird durch die Akkumulation körperlichen Kapitals ("Bewegungserfahrung") und angemessene Formen der Selbstsorge ("auf den eigenen Körper schauen") als für alle uneingeschränkt erreichbar verhandelt. Schüler*innen, deren Körper als "dick" gelesen werden, wird per Blickdiagnose das Attribut "Übergewicht" verliehen, welches nicht nur mit körperlicher, sondern auch moralischer Minderwertigkeit auf Grund mangelnder Eigenverantwortung hinsichtlich Praktiken der Selbstsorge konnotiert wird. Um im Sportunterricht dennoch zu anerkannten Schüler*innen-Subjekten zu werden, sind sie aufgefordert, die Problematisierung der eigenen körperlichen und moralischen Devianz anzuerkennen und sich durch Techniken der Selbstüberwachung und -optimierung hinsichtlich ihres Bewegungs- und Ernährungsverhaltens freizukaufen. Denkt man Sportunterricht wie eingangs skizziert als möglichen Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse, so stellt sich angesichts der vorgestellten Befunde die Frage, inwiefern Sportunterricht zur "Selbstvergewisserung und Absicherung einer privilegierten Position sowie der hegemonialen sozialen Ordnung" beiträgt, die auf die stetige Re-Produktion devianter Schüler*innensubjekte angewiesen scheint (Riegel, 2016, S. 53), was nicht zuletzt als Ansatzpunkt für Professionalisierungsprozesse von Relevanz ist.

Literatur

- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. Fischer.
- Foucault, M. (2002). Die Machtverhältnisse gehen in das Innere des Körpers über. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 3: 1976–1979* (S. 298–307). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2020). *Archäologie des Wissens*. suhrkamp.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Unrast Verlag.
- Klein, G. (2010). Soziologie des Körpers. In: G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch spezielle Soziologien* (S. 457-473). Springer.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie*. transcript.
- Lindemann, G. (1992). Die leiblich-affektive Konstruktion des Geschlechts. Für eine Mikrosoziologie des Geschlechts unter der Haut. *Zeitschrift für Soziologie*, 21(5), 330-346.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods: applications, reflections and ethics*. Routledge.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation: über den Umgang mit dem Leibe*. Lit.
- Riegel, C. (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. transcript.
- Ullrich, C. G. (2019). *Das Diskursive Interview: Methodische und Methodologische Grundlagen*. Springer.

Subjektpositionen und -positionierungen im Sportstudium – eine subjektivierungstheoretische Perspektive

Problemaufriss

Das Absolvieren eines Sportstudiums stellt für die meisten den ersten Schritt auf dem Weg zu einer *anerkannten* (Ricken et al., 2023) Sportlehrkraft dar.

Bisherige Perspektiven auf die hochschulische Ausbildungsphase in der sportpädagogischen Forschung nehmen vermehrt individuelle Lehr- und Lernhandlungen im Rahmen des Professionalisierungstheorems (Neuber, 2020) – und damit aus einer normativen und zukünftigen Perspektive heraus – in den Blick, vernachlässigt dabei aber weitestgehend die hochschulische (Ausbildungs-)Realität (Rode, 2020). Damit sind hier unterschiedliche Praktiken (Reckwitz, 2016) und ihnen inhärente (körperliche) Anforderungen, Normvorstellungen und damit einhergehende machtförmige Rahmungen, Verhältnisse und subjektive Aushandlungsprozesse gemeint, die zu sozialen Ein- und Ausschlüssen im Sportstudium führen können.

Diskursive Praktiken und die sich darin vollziehenden Aushandlungen um anerkennende Subjektpositionen im Rahmen des Sportstudiums durch Studierende selbst wurde bisher nicht untersucht. Diese zu berücksichtigen, ermöglicht Einblicke in eben jene Aushandlungsprozesse anerkannter Subjektpositionen, die von Sportstudierenden im Rahmen des Studiums eingenommen werden müssen, um als selbige anerkannt zu werden sowie die Verstrickung mit gültigen Wissensordnungen und ihrer (Re-)Produktion (Wrana, 2012). Welche Macht-Wissens-Komplexe (Foucault, 2015a) werden wirkmächtig, wenn Sportstudierende aushandeln, wer als Sportstudent:in anerkannt ist und wer nicht und welche Logiken lassen sich in diesen Aushandlungsprozessen ausmachen?

Zielstellung und Methodik

Ausgehend von diesem Desiderat blickt der Beitrag aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (Foucault, 2015a; 2015b; Butler, 2001) auf das Sportstudium und interessiert sich hier für die Subjektconstitution bzw. den Prozess des Werdens (Saar, 2013) zu Sportstudierendensubjekten. Der Beitrag fragt genauer nach Subjektpositionen und -positionierungen, die Sportstudierende im Rahmen des Sportstudiums einnehmen können und müssen sowie nach den Wissens- und Normhorizonten, die in den Positionierungen in situierten diskursiven Praktiken hervorgebracht werden und als „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2013, S.90) wirken. So wurden in der gegenständlichen Studie N=9 Gruppendiskussionen (Geipel, 2019) mit Sportstudierenden aus Deutschland (Bayern) und Österreich (Steiermark) geführt. Die erhobenen Daten wurden sequenzanalytisch mittels einer erweiterten Positionierungsanalyse (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002; Wrana, 2015) um macht- und wissensbezogene Aspekte (Ricken et al., 2023) ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

In der Ergebnisdarstellung fokussiert der Beitrag solche Aushandlungsprozesse um anerkannte Subjektpositionen und normative Wissens- und Normhorizonte, die in Bezug auf die Sportstudierenden-Gemeinschaft geäußert werden. Hier lassen sich zunächst verschiedene Subjektpositionen ausmachen, die durch den sportspezifischen Studiengang präfiguriert werden (Haupt- und Didaktikfach, Lehramts- oder Sportwissenschaftsstudent:in). Dabei zeigt sich zwischen Sportstudierenden

im Haupt- und Didaktikfach eine hierarchisierende zum Teil auch abwertende Positionierung von der Didaktikfachstudierenden durch Sportstudierende im Hauptfach, wobei den Positionierungen vornehmlich leistungs-, körper- und professionalisierungsbezogenes Wissen und damit einhergehenden Normen zu Grunde liegen (z.B. körperliche sportbezogene Leistungsfähigkeit, sportliche Körperformen, Wissen um eine durch Schüler:innen respektierte Sportlehrkraft, vgl. hier auch Ernst, 2014). Daneben finden sich Grenzgänger*innen, die sich aus einer bereits legitimierten Position heraus (als Hauptfachstudierende) in ihren Selbstpositionierungen unter Rekurs auf Erfahrungswissen dazu distanzieren.

Inwiefern die zu Grunde liegenden Wissensordnungen im Rahmen des Professionalisierungsprozesses thematisiert werden könnten, beziehungsweise inwiefern auch an den strukturellen Rahmungen angesetzt werden könnte soll abschließend diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler - Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 63–76.
- Foucault, M. (2015a). *Archäologie des Wissens* (17. Auflage). Suhrkamp
- Foucault, M. (2015b). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht* (6. Auflage, 240-263). Suhrkamp.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum qualitative Sozialforschung*, 20(2), Art. 20.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Springer Verlag.
- Neuber, N. (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 549–556). Verlag Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript Verlag.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung*. Springer VS.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–29). Fink.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer Verlag.

AK 1.4 Pädagogische Perspektiven auf den Vereinssport

KATHRIN KOHAKE

Universität Münster

Grenzüberschreitungen im Kinderleistungssport? – Psychologische Grundbedürfnisse, Gewalterfahrungen, Stressbelastung und Wohlbefinden aus der Sicht 8-13-jähriger Athlet*innen

Einleitung und theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren haben Berichte über Gewalt im Leistungssport das Bewusstsein dafür geschärft, dass selbst dreißig Jahre nach der Einführung der UN-Kinderrechtskonvention die Verwirklichung des Rechts auf eine gewaltfreie Erziehung keineswegs garantiert ist. Eine hohe pädagogische Qualität im Sport erfordert daher regelmäßiges Monitoring, das einen niederschweligen Zugang zu den Erfahrungen von Athlet*innen in ihrem Training und damit auch niederschwellige Interventionen ermöglicht. Neben Erfahrungen von Gewalt und Grenzüberschreitungen stellen auch die wahrgenommene Förderung und Bedrohung psychologischer Grundbedürfnisse wichtige Frühwarnindikatoren dar.

Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation sind selbstbestimmte Motivationsformen und daraus resultierende positive Outcomes wie Anstrengung und Wohlbefinden wahrscheinlicher, wenn Athlet*innen ihr soziales Umfeld als unterstützend für die Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse wahrnehmen (Ryan & Deci, 2017). Kontexte, die die Grundbedürfnisse bedrohen und frustrieren sagen hingegen negative Ergebnisse wie Burnout, Depression und Stress vorher. Neben grenzüberschreitenden Verhaltensweisen sowie der wahrgenommenen Befriedigung und Bedrohung der Grundbedürfnisse, werden im vorliegenden Projekt deshalb die Stressbelastung einerseits und das Wohlbefinden andererseits untersucht.

In Anlehnung an die Kinder-im-Leistungssport-Studie von Richartz et al. (2009) wird Stress gemäß der Lazarus-Theorie verstanden als das Ergebnis eines wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen den Anforderungen der Umwelt und der Fähigkeit, diese zu bewältigen. Chronischer Stress resultiert aus anhaltenden oder häufig wiederkehrenden alltäglichen Stressoren. Quellen können unter anderem zeitliche Überlastung, soziale Überlastung, Unzufriedenheit mit und Überforderung durch Aufgaben sowie mangelnde soziale Anerkennung sein. Unter Wohlbefinden wird die gesundheitsbezogene Lebensqualität bestehend aus der subjektiven Gesundheit und dem psychischen, mentalen und sozialen Wohlbefinden verstanden.

Das vorgestellte Projekt verfolgt das Ziel, einen neu entwickelten Fragebogen zu den genannten Aspekten pädagogischen Trainingsqualität aus Sicht von Athlet*innen im Leistungssport in einer ersten Erhebungswelle zu erproben und damit Einblicke in die Sicht der Kinder auf ihr Training zu gewinnen. Dabei sollen auch Zusammenhänge zwischen den Konstrukten untersucht werden.

Methodik

Insgesamt $N = 50$ im Turn-Leistungssport aktive Kinder im Alter von 8-13 Jahren wurden schriftlich zu ihren Erfahrungen „In den letzten Wochen im Training...“ befragt. Die Datenerhebung markiert den Beginn eines mehrjährig angelegten Längsschnittes.

Zur wahrgenommenen Förderung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit liegen bereits Skalen für das Kindesalter vor, für die wahrgenommene Bedrohung wurden diese neu entwickelt. Die Antworten erfolgten auf einer 5-stufigen Skala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“.

Fragebögen zu Gewalterfahrungen im Sport richten sich zumeist an Erwachsene und erfragen retrospektiv für das Kindes- und Jugendalter. Für das vorliegende Ziel eines niederschweligen Monitorings wurden deshalb neue Skalen entwickelt, die aktuelle grenzüberschreitende Erfahrungen von Kindern im Sport altersangemessen erfragen. Dabei wurden die Dimensionen körperliche Gewalt, körperliche Grenzüberschreitungen (sexualisierte Gewalt), psychische Gewalt und Vernachlässigung/mangelnde Feinfühligkeit berücksichtigt. Die Kinder wurden danach gefragt, wie oft sie das beschriebene Verhalten in den letzten Wochen im Training erlebt haben von „nie“ bis „sehr oft“ (z. B. „Ich wurde heruntergemacht oder bloßgestellt. Zum Beispiel wurde meine Leistung vor der Gruppe schlecht gemacht oder jemand hat einen gemeinen Spitznamen zu mir gesagt“).

Zur Stressbelastung wurden Items basierende auf dem TICS verwendet, die von Richartz et al. (2009) bereits an das Leben von Kindern im Leistungssport angepasst wurden. Zusätzlich wird die gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder mithilfe des KIDSCREEN-10 Index erfasst.

Der vollständige Fragebogen wurde in Voruntersuchungen mit Einzelinterviews nach der „Cognitive Pretesting“ Methode iterativ erprobt und modifiziert, um mögliche Missverständnisse und Unsicherheiten in der Zielgruppe zu identifizieren. Die finalen Reliabilitäten der Skalen zeigen überwiegend zufriedenstellende Werte für gruppendiagnostische Zwecke, sind aufgrund der geringen Stichprobengröße jedoch vorsichtig zu interpretieren.

Ergebnisse und Diskussion

Die wahrgenommene Förderung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz ($M = 4,4$; $SD = 0,7$) und sozialer Eingebundenheit ($M = 4,3$; $SD = 0,8$) bewerten die Kinder im hohen Bereich, nach Autonomie dagegen etwas niedriger ($M = 3,6$; $SD = 0,9$). Die Bedrohung aller drei Grundbedürfnisse berichten die Kinder im niedrigen Bereich ($M < 2,0$; $SD < 0,8$), wobei die wahrgenommene Bedrohung von Autonomie am höchsten ausfällt.

Die Verteilung der Antworten zu den dreizehn Items mit Beschreibungen zu Grenzüberschreitungen und mangelnder Feinfühligkeit zeigen ein überwiegend positives Bild. Eine deutliche Mehrheit der Kinder gibt an, „nie“ von den beschriebenen grenzüberschreitenden Verhaltensweisen im Training der letzten Wochen betroffen gewesen zu sein. Zugleich zeigt sich aber, dass einzelne Kinder durchaus (zum Teil sehr häufige) negative Erfahrungen aus dem Training berichten.

Die durchschnittliche Stressbelastung der Kinder liegt mit $M = 1,9$ ($SD = 0,6$) im niedrigen Bereich, das Wohlbefinden mit $M = 40,7$ ($SD = 6,2$) jedoch ebenfalls tendenziell niedriger als deutsche Normstichproben. Im Vortrag werden über diese Ergebnisse hinaus auch Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Sportart vorgestellt. Die Daten werden mit Ergebnissen früherer Studien mit Kindern im Leistungssport verglichen, in denen teilweise ähnliche Instrumente eingesetzt wurden (Kohake & Richartz, 2020; Richartz et al., 2009).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Befragung dem Ziel eines Frühwarnsystems für notwendige Interventionen gerecht werden kann. Im Vortrag werden Implikationen und Handlungsbedarfe für die Praxis diskutiert.

Literatur

- Kohake, K., & Richartz, A. (2020). „Am meisten macht es immer Spaß, wenn man was Neues schafft“ – Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben im Kindersport. *Forum Kinder- Und Jugendsport*, 1(2), 110–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s43594-020-00015-4>
- Richartz, A., Hoffmann, K., & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen*. Hofmann.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

Sportartspezifische Förderung exekutiver Funktionen in Fußballvereinen

Einleitung

Exekutive Funktionen (EF) regulieren unsere Gedanken, Emotionen und Handlungen sowie unsere Aufmerksamkeit, insbesondere in Situationen, die nicht routinemäßig oder automatisch bewältigt werden können. Die EF umfassen drei Subfunktionen: Inhibition, kognitive Flexibilität und Arbeitsgedächtnis (Miyake et al., 2000). Sie stehen in Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des (alltäglichen) Lebens von Erfolg in der Schule und am Arbeitsplatz über geistige und körperliche Gesundheit bis hin zu Sucht, Kriminalität und Gewalt (Diamond, 2013). Jüngste Forschungen zur Relevanz von EF im Fußball deuten auf einen Zusammenhang zwischen exekutiv-funktionaler Leistungsfähigkeit und Erfolg, Spielintelligenz, Spielzeit und Assists hin (Scharfen & Memmert, 2021; Vestberg et al., 2017). Das Projekt, welches dieser Studie zugrunde liegt, zielt darauf ab, die sich ergebende Synergie zwischen der Durchführung eines leistungsorientierten Fußballtrainings und der Förderung der Gesamtentwicklung der Kinder durch die Implementierung eines fußballspezifischen EF-Trainings in das reguläre Trainingsprogramm zu nutzen. Die Übungen und Spielformen der Intervention zur Förderung der EF wurden theoriegeleitet entwickelt, durch ein Expertenrating überprüft und in einer Pilotstudie getestet. In der vorliegenden Studie wurden die Auswirkungen des Interventionsprogramms auf die exekutiv-funktionale Leistungsfähigkeit der Kinder untersucht.

Methodik

An der randomisiert kontrollierten Interventionsstudie nahmen 24 regionale D-Junior*innen-Fußballmannschaften aus dem Einzugsgebiet des Fußball- und Leichtathletik-Verbands Westfalen (FLVW) mit insgesamt 326 Kinder (davon 206 (63%) männlich) im Alter von 10 bis 13 Jahren (\bar{x} 11,2 Jahre; SD = 0,74) teil. Die Hälfte dieser Mannschaften wurde der Interventionsgruppe zugeteilt und führte das exekutiv-funktionale Training über 15 Wochen zweimal pro Woche durch. Welche Übungen und Spielformen umgesetzt wurden und wie lange (Vorgabe: mind. 30 Minuten), entschieden die Trainer*innen selbst. Die andere Hälfte der Mannschaften trainierte im Rahmen ihres regulären Trainingsprogramms unbeeinflusst weiter und fungierte als Kontrollgruppe.

Vor (pre) und nach (post) dem Interventionszeitraum wurden die EF der Kinder, ihre Trainingsmotivation und ihre fußballspezifischen Fertigkeiten erhoben. Die Testverfahren umfassten computergestützte Aufgaben (EF), Fragebögen (Demografie, Trainingsmotivation) und praktische Übungen (fußballspezifische Fertigkeiten). Außerdem dokumentierten die Trainer*innen der Interventionsgruppe die Umsetzung der Intervention und evaluierten diese nach Abschluss des Interventionszeitraums. Für die statistischen Analysen wurden lineare gemischte Modelle und geschätzte Randmittel verwendet.

Ergebnisse

Mit Blick auf die Inhibition und das Arbeitsgedächtnis zeigt die Interventionsgruppe keine signifikant bessere Entwicklung als die Kontrollgruppe (Inhibition: $p = 0,086$; Arbeitsgedächtnis: $p = 0,451$). Die Leistungsfähigkeit im Bereich der kognitiven Flexibilität verbesserte sich bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant besser ($p < 0,05$, $\eta^2 = 0,01$). Weitere Ergebnisse werden vorgestellt, darunter der Einfluss verschiedener Faktoren (z. B. Trainingsbeteiligung und Ausgangsniveau) auf die exekutiv-funktionale Entwicklung.

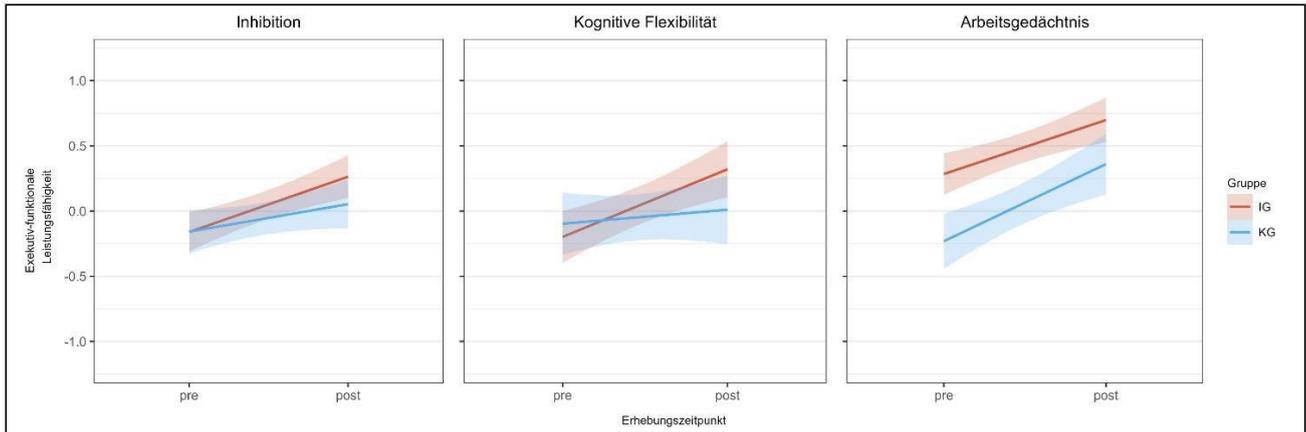


Abbildung 1 Entwicklung der exekutiv-funktionalen Leistungsfähigkeit von Kontroll- und Interventionsgruppe über den 15-wöchigen Interventionszeitraum.

Diskussion

Dass die kognitive Flexibilität sich innerhalb der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe besser entwickelte, während diese Entwicklung im Bereich der Inhibition und des Arbeitsgedächtnis nicht erkennbar ist, lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen. Einerseits zeigte die Auswertung der Trainingstagebücher, dass die Umsetzung von Übungen und Spielformen zur Förderung der kognitiven Flexibilität zeitlich am umfangreichsten ausfiel. Die aufgewendete Trainingszeit hierfür war mannschaftsübergreifend nahezu doppelt so hoch wie die für die Förderung der anderen beiden Fähigkeiten aufgewendete Zeit. Gleichzeitig gefielen sowohl den Trainer*innen als auch den Spieler*innen laut Evaluation die Übungen und Spielformen der kognitiven Flexibilität am besten, während insbesondere die Übungen und Spielformen zum Arbeitsgedächtnis weniger Gefallen fanden. Auch methodische Limitationen müssen in Betracht gezogen werden. So zielen z. B. die Übungen und Spielformen zur Förderung der Inhibition teilweise auf das Abbrechen von Handlungsrouninen ab, während der verwendete Test (Eriksen Flanker Task) primär die Unterdrückung von Störreizen fokussiert. Außerdem werden die ökologische Validität der Studie, Transfermöglichkeiten und weitere Aspekte diskutiert.

Literatur

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Scharfen, H.-E., & Memmert, D. (2021). Fundamental relationships of executive functions and physiological abilities with game intelligence, game time and injuries in elite soccer players. *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 1535–1546. <https://doi.org/10.1002/acp.3886>
- Vestberg, T., Reinebo, G., Maurex, L., Ingvar, M., & Petrovic, P. (2017). Core executive functions are associated with success in young elite soccer players. *PLoS one*, 12(2), e0170845. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170845>

Entwicklung der Student-Athletes' Academic and Athletic Motivation Scale (SAAMS) zur Messung der Motivation bei Schülerathlet*innen

Einleitung

Die Bewältigung einer dualen Karriere stellt für Nachwuchsleistungssportler*innen eine große Herausforderung dar. Die Eliteschulen des Sports als pädagogische Institution bieten Schüler*innen die Möglichkeit, die sportlichen und schulischen Anforderungen gleichermaßen zu erfüllen, indem sie ihrem pädagogischen Dreifachauftrag (schulische Bildung, Persönlichkeitsbildung, sportliche Spezialbildung) nachkommt (Prohl & Emrich, 2009). In der Vergangenheit hat die Messung von schulischer und sportlicher Motivation bei Leistungssportler*innen in der dualen Karriere an Bedeutung gewonnen, denn Studien zeigten, dass Motivation einen Einfluss auf das erfolgreiche Bewältigen dualer Karrieren haben kann (u.a. Gaston-Gayles, 2004; Clancy et al., 2016). Entsprechend ist es von großem Interesse, die Motivation bei deutschen Nachwuchsleistungssportler*innen zu erfassen, um zum einen ein tiefgreifendes Verständnis der Motivationslage bezüglich der dualen Karriere zu erlangen und zum anderen geeignete Personen für eine duale Karriere auswählen und beispielsweise an Eliteschulen des Sports fördern zu können. Bisherige Versuche, Motivation bei heranwachsenden Leistungssportler*innen international einheitlich, umfassend und mehrdimensional zu erfassen, sind unter anderem aufgrund hoch komplexer theoretischer Konstrukte misslungen (Niehues et al., 2021). Bestehende Herausforderungen bei dem Versuch, etablierte Messinstrumente für andere kulturelle Altersgruppen anzupassen, sind insbesondere auf diverse Förderstrukturen, kulturelle Unterschiede sowie Lebensphasen der jeweiligen Befragungsgruppen zurückzuführen. Diese erschweren die Entwicklung eines Instruments für den internationalen Einsatz. Da bisher keine geeigneten Instrumente vorliegen, wurde die Student-Athletes' Academic and Athletic Motivation Scale (SAAMS) entwickelt – orientiert am Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles (1983). Die SAAMS richtet sich speziell an Schülerathlet*innen an weiterführenden Schulen.

Methode

Die Untersuchung wurde in zwei Abschnitte untergliedert. Im ersten Abschnitt erfolgte die Evaluation mittels exploratorischer Faktorenanalyse einer ersten Version der SAAMS mit 346 Schülerathlet*innen (Alter = 17,3 Jahre, 47,7% weiblich). Nach einem Überarbeitungsprozess wurde die SAAMS bei 497 Schülerathlet*innen (Alter = 17,0 Jahre, 42,9% weiblich) eingesetzt und mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse ausgewertet. Darüber hinaus erfolgten Prüfungen der Reliabilität sowie konvergenten und divergenten Validität mittels Cronbach Alpha bzw. Pearson Korrelation.

Ergebnisse & Diskussion

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse im zweiten Abschnitt reproduzierten die sechs Faktorenstruktur des Erwartung-mal-Wert Modells (CFI = 0,916; RMSEA = 0,048; SRMR = 0,065). Die Faktorenladungen lagen bei über 0,56. Die internen Reliabilitäten waren zufriedenstellend (Cronbach Alpha von 0,74 bis 0,89).

Die Ergebnisse lassen eine Interpretation der Faktoren für den akademischen und athletischen Kontext zu: Erwartungen, Können, Wichtigkeit, Interesse, Nützlichkeit und Opportunitätskosten. Die psychometrischen Eigenschaften der SAAMS sprechen für ein ausgereiftes und einsatzbereites Instrument zur Messung akademische und athletischer Motivation von Nachwuchsathlet*innen.

Einsatzmöglichkeiten liegen zum einen in der Forschung, um ein umfassendes Verständnis der dualen Karriere Motivation bei Nachwuchsleistungssportler*innen zu erlangen und beispielsweise Zusammenhänge zwischen Motivation und Leistungen im schulischen und sportlichen Bereich zu beleuchten. Zum anderen kann die SAAMS in praktischen Anwendungsfeldern eingesetzt werden, um unter anderem Nachwuchsleistungssportler*innen in der Gestaltung ihrer dualen Karriere zu beraten und individuell passende Bildungsgänge auszuwählen. Darüber hinaus gilt es, die internationale Anwendbarkeit der SAAMS zu elaborieren.

Literatur

- Clancy, R. B., Herring, M. P., MacIntyre, T. E., & Campbell, M. J. (2016). A review of competitive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise, 27*, 232-242.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Gaston-Gayles, J. L. (2004). Examining academic and athletic motivation among student athletes at a Division I university. *Journal of College Student Development, 45*(1), 75-83.
- Niehues, M., Gerlach, E. & Sallen, J. (2021). Measuring dual careers motivation among German student-athletes using the Student Athletes' Motivation Toward Sports and Academics Questionnaire. Challenges and failures of linguistic and cultural adaptations. *German Journal of Exercise and Sport Research, 51*, 378–383. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00723-9>
- Prohl, R., & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisation einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft, 39*, 197-209. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0069-4>

AK 1. 5 Entgrenzungen als produktive Momente sportunterrichtlicher Praxis

In einer Welt, die von stetem Wandel im Zuge zunehmender Dynamik und Komplexität geprägt ist, erscheint der Begriff der Entgrenzung als grundlegendes Charakteristikum moderner Gesellschaften. Mit ihm werden nicht nur bewusste wie unbewusste Überschreitungs-, Verschiebungs- und/oder Auflösungsprozesse vielfältiger Grenzen beschrieben (Gebken et al., 2023), sondern in einem ersten Schritt auf die Existenz eben jener Grenzen verwiesen. Das Festlegen, Bearbeiten und Überschreiten von Grenzen zeigt sich in diesem Verständnis als Kernaufgabe von Bildung und Erziehung (Heinemann et al., 2023). Der Sportunterricht bietet durch seine spezifische Beschaffenheit diverse Anlässe für Entgrenzungsmomente. Diese Prozesse finden dabei auf gänzlich unterschiedlichen Ebenen statt und entfalten spezifische Wirkungen. In diesem Arbeitskreis werfen wir den Blick auf produktive Entgrenzungsmomente im Sportunterricht, die in ihren unterschiedlichen Ausprägungen horizontweiternd auf die beteiligten Akteur*innen (ein)wirken. Die drei Promotionsprojekte legen im Rahmen der Tagung eine je eigene Perspektivierung vorhandener Grenzen und somit auch eine je spezifische Sichtweise auf sich zeigende Entgrenzungsphänomene sowie deren Potentiale an.

Grenzen (sport-)pädagogischen Handelns sowie damit verbundene Entgrenzungsmomente lassen sich z. B. entlang der Antinomien des Lehrer*innenhandelns (Helsper, 2004) analysieren.

Im ersten Beitrag richtet sich der Blick auf fließende Grenzen zwischen Nähe und Distanz. Dabei treten Strategien zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen in den Fokus, welche sich an jenen Grenzen bewegen (Kowalski, 2020) und produktive Momente bei Überschreitungen dieser aufweisen können.

Im zweiten Beitrag werden Grenzziehungen zwischen der individuellen Förderung aller Schüler*innen und der Notengebung mit ihrer selektierenden Funktion zentral gestellt. Letztere scheint für Sportlehrkräfte oftmals handlungsleitend, sodass pädagogische Zielsetzungen des Faches in den Hintergrund rücken (Feth, 2014). Entgrenzungen und deren produktive Momente werden in leistungsbezogenen Situationen im Sportunterricht der Laborschule Bielefeld als *Schule (fast) ohne Noten* aufgespürt und rekonstruiert.

In Ergänzung zu den beiden ersten Beiträgen werden Entgrenzungen im dritten Beitrag mithilfe eines praxistheoretisch fundierten, fokussiert-ethnographischen Vorgehens als widerständige Praktiken (de Certeau, 1988) von Schüler*innen gefasst. Das zu rekonstruierende produktive Moment liegt hier im kreativen Umgang der Lernenden mit den im Sportunterricht etablierten Machtapparaturen.

Literatur

De Certeau, M. (1988). *Die Kunst des Handelns*. Merve.

Feth, C. (2017). *Benotungspraxis von Sportlehrkräften: Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*. Schneider.

Gebken, U., Pfitzner, M., & Wiesche, D. (2023). *Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns*. Abgerufen von <https://www.uni-due.de/sport-und-bewegungswissenschaften/dvs-tagung-2024.php>

Heinemann, A., Karakaşoğlu, Y., Linnemann, T., Rose, N., & Sturm, T. (2023). Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen. Eine Einleitung. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 9-20). Barbara Budrich.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-99). Klinkhardt.

Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer VS.

Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehungen im Sportunterricht der Sek I - Entgrenzung als Chance?

Problemstellung und theoretischer Hintergrund

Die hohe Relevanz der Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung ist unumstritten. Sie bildet die Grundlage für den Lernerfolg, die affektiv-motivationale Entwicklung sowie das Wohlbefinden der Schüler*innen (Lipowsky, 2009; Hattie, 2014). Der Sportunterricht ist durch seine Beschaffenheit nicht selten hoch-emotional besetzt. Schüler*innen sind nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich stark in das Unterrichtsgeschehen involviert. Der Körper erfährt im Sportunterricht eine hohe Aufmerksamkeit, da dieser unweigerlich im Mittelpunkt des Geschehens und insbesondere der Betrachtung steht. Situationen wie das Demonstrieren von Bewegungsabläufen, Wettkämpfe, Bewertungen und unbeholfenes Erproben neuer oder unbekannter Bewegungen sind feste Bestandteile von Sportunterricht (Miethling & Krieger, 2004), die für einen adäquaten Umgang ein besonderes Maß an Beziehungskompetenz von der Lehrkraft erfordern.

Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in ist eine asymmetrische, es bestehen u. a. Asymmetrien in Bezug auf Wissen, Können, Erfahrung, Abhängigkeit und Befugnisse. Jene Beziehungsstruktur hat eine ambivalente Bedeutung für die Handlungspraxis von Lehrkräften, da sie zum einen „eine prägende Rahmenbedingung und teilweise grundlegende Voraussetzung pädagogischer Interaktion“ zum anderen „aber auch eine Herausforderung für Lehrkräfte im Umgang mit Lernenden“ darstellt (Bressler, 2023, S.5). Eine eng an die Beziehungsgestaltung gekoppelte Herausforderung für das Lehrer*innenhandeln ergibt sich aus der Antinomie *Nähe vs. Distanz* (Helsper, 2004). Diese ist für die Gestaltung von Beziehungen konstitutiv: Lehrkräfte müssen neben der für pädagogische Beziehungen bedeutsamen emotionalen Nähe auch eine rollenförmige Distanz wahren (Kowalski, 2020). Somit stellt sich für (Sport-)Lehrkräfte die Aufgabe, Nähe und Distanz zu den Schüler*innen so auszubalancieren, dass persönliche Beziehungen entstehen können, ohne jedoch die Grenzen der Schüler*innen zu überschreiten. In diesem Sinne spricht schon Herbart vom „pädagogischen Takt“ (van Manen, 1995), welcher für das Herstellen einer professionellen pädagogischen Beziehung obligatorisch ist.

Diese Thematik ist trotz ihrer zentralen Bedeutung im Professionalisierungsprozess ein stark vernachlässigtes Element und seit Jahrzehnten ein bestehendes Forschungsdesiderat in der (Sport-)Pädagogik (Diketmüller & Murhammer, 2001; Prengel, 2019). Obwohl die Bearbeitung der Beziehungsebene im Professionalisierungsprozess eine vernachlässigte ist, werden tagtäglich Beziehungen im (Sport-)Unterricht von Lehrkräften zu ihren Schüler*innen gestaltet. Ziel meines Promotionsprojekts ist es, zu analysieren, wie und auf welcher Grundlage Sportlehrkräfte dennoch tagtäglich Beziehungen zu ihren Schüler*innen (1) *anbahnen*, (2) *gestalten* und (3) *aufrechterhalten*.

Methode

Um dem Erkenntnisinteresse nachzugehen, werden episodische Interviews (Flick, 2012) mit Sportlehrkräften der Sek I geführt. Die Wahl der Interviewpartner*innen erfolgt nach den Prinzipien des *Theoretical Samplings* im Verständnis der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss, 1998) ebenso wie die Gestaltung des gesamten Forschungsprozesses, so dass die Datenauswertung wiederum für die weitere Auswahl von Interviewpartner*innen im Sinne des Aufsuchens kontrastiver Fälle leitend ist.

Vorläufige Ergebnisse

Im Rahmen der Tagung werden erste empirische Einblicke gewährt. Diese Daten zeigen u. a., dass Lehrkräfte durch bestimmte Verschiebungsmechanismen von Grenzen in Hinblick auf Nähe und Distanz Gestaltungsmomente für die Beziehungen zu den Schüler*innen schaffen. Es lassen sich unterschiedliche Orientierungsmuster rekonstruieren. Zudem deutet sich an, dass gerade Entgrenzungsmomente im Sportunterricht möglicherweise besondere Potenziale für das Gelingen positiver Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehungen beinhalten.

Literatur

- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung: rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Julius Klinkhardt.
- Diketmüller, R., & Murhammer, R. (2001). Beziehung - eine vernachlässigte Dimension in universitären Ausbildungsprogrammen? In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000 in Frankfurt/Main* (S.185-190). Czwalina.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.) Rowohlt.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Hans Huber Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider Verlag.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 15-34). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer Verlag.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.73-101). Springer.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann, & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. (S.61-80). Beltz.

Alternative Bewertungspraxis – Eine notwendige Entgrenzung zur Wahrung des pädagogischen Anspruchs?

Vorüberlegungen

Das Konzept eines *erziehenden Sportunterrichts* (u. a. Kurz, 2000) ist in allen Sportlehrplänen verankert. Krieger (2011) hat bereits aufgezeigt, dass hinter diesem eine rhetorische Tautologie steckt, denn Unterricht intendiert immer auch Erziehung. Worauf zielt diese Konzeption also ab? Soll darauf aufmerksam gemacht werden, was dem Unterricht sowieso immanent ist? Dient sie der Legitimation von Sport als Schulfach? Oder soll sie als Grenzziehung zum außerschulischen Sport verstanden werden?

Letztlich macht dieses normative Konzept vor allem darauf aufmerksam, dass Sportunterricht mehr als die bloße Vermittlung von Bewegungskompetenz, mit dem Ziel einer sportiven Handlungsfähigkeit sein soll. Der Anspruch – gesteckt durch den Doppelauftrag – liegt auch auf einer ganzheitlichen Förderung der Schüler*innen, welche durch Bewegung, Spiel und Sport realisiert werden soll. Demokratieerziehung, interkulturelles Lernen sowie die individuelle Förderung der psycho-sozialen Entwicklung spielen dabei zentrale Rollen. Sport, Bewegung und Spiel werden somit sowohl zu vermittelnden Instanzen als auch zu Gegenständen des Sportunterrichts.

Problemstellung

Damit liegt dem Sportunterricht – und somit auch dem Handeln der Sportlehrkraft – ein hoher pädagogischer Anspruch zugrunde. Ein Anspruch, welcher auch in den *Antinomien pädagogischen Handelns* (Helsper, 2004) wiederzufinden ist. Denn die individuelle Förderung aller Schüler*innen steht in einem Spannungsverhältnis zu der gesellschaftlich notwendigen Selektionsaufgabe. Somit wird das Lehrer*innenhandeln zu einem Balanceakt zwischen diesen antinomischen Anforderungen.

Aktuelle Bemühungen zur Rekonstruktion von Benotungsstrategien von Sportlehrkräften (Feth, 2017) weisen auf eine grundlegende Problematik hin. Die Forderung nach einer gerechten Leistungsbewertung ist im Verständnis von Sportlehrkräften stark mit einem Objektivitätsanspruch gekoppelt und erweist sich als handlungsleitend für die gesamte Unterrichtsgestaltung. Die Beurteilungsdimensionen der aktuellen Lehrplangeneration sind durchaus vielfältig und beinhalten neben der sportmotorischen Leistung auch Aspekte wie Engagement oder Sozialverhalten. Diese finden in der Benotungspraxis jedoch kaum Beachtung, da sie von den Lehrkräften als nicht objektivierbar wahrgenommen werden. Lediglich in Einzelfällen (z. B. bei ungünstigen körperlichen Voraussetzungen) werden diese Aspekte herangezogen, um unzureichende sportmotorische Leistungen auszugleichen (ebd.). Es zeigt sich, dass der Mechanismus des „(un)heimlichen Lehrplans“ (Miethling, 1997, S. 25) zum Tragen kommt, da Inhalte und Methoden des Sportunterrichts nach der besseren Bewertbarkeit ausgewählt werden.

Auch wenn die Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen eine Schlüsselrolle einnimmt, können Schüler*innen als (Mit-)Gestalter*innen der sportunterrichtlichen Wirklichkeit angesehen werden. Situationen der Leistungsbewertung sind dabei für Schüler*innen durchaus von besonderer Relevanz. Sie empfinden stereotype oder willkürliche Bewertungen als ungerecht und äußern dies durch (kollektiven) Protest (Miethling & Krieger 2004). Weiterhin birgt die Inszenierung von Prüfungsarrangements die Gefahr, dass Schüler*innen durch Missachtungs- und Beschämungsmomente unter weitreichenden

psycho-sozialen Belastungen leiden können. Eine (kognitive) Distanzierung zum Sport(-unterricht) ist dabei eine häufige Konsequenz.

Anliegen meines Promotionsprojekts ist es daher, Entgrenzungen der Bewertungspraxis sowie deren Wirkung sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen nachzuzeichnen. Der Begriff *Entgrenzung* wird hier verstanden als bewusste Loslösung von regulierenden Begrenzungen, wobei immer auch die Logik des Ausgangssystems in Teilen bestehen bleibt, Grenzen verschoben oder neu gesetzt werden (Kirchhöfer, 2004). In diesem Sinne kann alternative Leistungsbewertung als solch ein Entgrenzungsphänomen betrachtet werden. Reformpädagogische Ansätze lösen sich bewusst von den Prinzipien der tradierten Notenvergabe. Die Laborschule Bielefeld sammelt und evaluiert im Kontext notenfreier Bewertungspraxis seit über 40 Jahren Erfahrungen, sodass sich die forschungsleitende Fragestellung ergibt, wie die beteiligten Akteur*innen die Leistungsbewertung im Sportunterricht der Laborschule Bielefeld realisieren und wahrnehmen?

Method(olog)ischer Zugang und empirische Einblicke

In symbolisch-interaktionistischer Perspektive (Blumer, 1973) konstituiert sich Sportunterricht in einem dynamischen Interaktionsprozess zwischen den beteiligten Subjekten und deren Situationsdeutungen. Lehrkräfte und Schüler*innen nehmen dabei unterschiedliche Rollen ein, erachten unterschiedliche Elemente als (ir-)relevant und verbinden sie zu einer ganzheitlichen Situationsdeutung. Der *pädagogische Erfolg* (Hurrelmann, 1980) hängt dabei von möglichst konvergenter Situationsdeutung ab, wodurch eine Erforschung der Binnenperspektiven besonders gewinnbringend erscheint.

Entlang der *Grounded Theory Methodologie* (Glaser & Strauss, 1967) wird sich der Forschungsfrage in einem zirkulären Prozess gewidmet. Zur ersten theoretischen Sensibilisierung fanden teilnehmende Beobachtungen im Sportunterricht der Laborschule Bielefeld statt. Zudem wurden Lernberichte aus dem Fach Sport analysiert. Auf dieser Grundlage konnte ein Leitfaden für episodische Interviews mit Sportlehrkräften entwickelt werden. Die mit zwei Sportlehrkräften geführten Interviews stellen den ersten Zugang dar.

Der Beitrag zielt darauf ab, erste empirische Einblicke anhand der zwei explorativen Interviews zu geben. Diese deuten darauf hin, dass ein Loslösen von der Sportnote mit einer veränderten Gewichtung sportunterrichtlicher Bewertungsdimensionen einhergeht.

Literatur

- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Rowohlt.
- Bosse, U. (2015). 40 Jahre Lernen ohne Noten [Aus dem Schulportfolio der Laborschule Bielefeld]. *Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 129, 19-21. <https://doi.org/10.25656/01:17675>
- Feth, C. (2017). *Benotungspraxis von Sportlehrkräften: Rekonstruktion von Benotungsstrategien im Sportunterricht*. Schneider.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-99). Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. (1980). Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogik und Alltag: Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 45-60). Klett-Cotta.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung - Begriffliche Grundlagen*. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-schung e.V.
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen: Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht*. Sportverlag Strauss.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55).
- Miethling, W.-D. (1997). Bewerten und Zensieren. *Sportpädagogik*, 4, 20-27.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.

Widerständige Praktiken von Schüler*innen als sportunterrichtliche Entgrenzungsmomente

Vorüberlegungen & Problemstellung

In ihrem alltäglichen Vollzug zeigt sich die sportunterrichtliche Praxis als ein bisweilen stark begrenztes Erziehungsgeschehen. Neben strukturell und institutionell bedingten Grenzen räumlicher wie zeitlicher Art sehen sich die Akteur*innen im Sportunterricht immer auch mit ihren (individuellen) körperlichen Grenzen konfrontiert. Unter anderem durch das Aufführen(lassen) von Ritualen, das Aufstellen von (Verhaltens-)Regeln sowie das Aufrufen von (schulspezifischen) Normen und (lehrer*innenseitigen) Erwartungen obliegt es Sportlehrkräften qua Rolle, weitere Grenzen im sportunterrichtlichen Geschehen zu materialisieren. Diese dienen in ihrer je spezifischen Ausprägung der (Wieder-)Herstellung einer unterrichtlichen Ordnung und zielen in erster Linie auf das Schüler*innenhandeln (Kalthoff & Kelle, 2000).

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Promotionsprojekt fasst die aufgezeigten Grenzen und Begrenzungen sportunterrichtlichen Handelns als Machttechniken bzw. -apparaturen, die disziplinierend auf die zur Aufführung kommenden Körper (ein)wirken (Foucault, 1976). Sportlehrkräfte scheinen in diesem sich aufspannenden Geflecht aus Machtapparaturen darüber zu verfügen, zu welchem Zeitpunkt sich welche Schüler*innen welcher Bewegungsaufgabe (nicht) widmen und wachen mit einem *panoptischen Blick* (ebd.) über das sich darbietende Geschehen. Schüler*innen finden sich hingegen in einem engen Raster aus Überwachungstechniken wieder, welche regulierend auf das eigene Handeln wirken (sollen).

Fragestellung

Daran anschließend rückt die Frage in den Vordergrund, auf welche Weise sich Schüler*innen den im Sportunterricht etablierten Machtapparaturen entziehen? Fokussiert werden demzufolge sportunterrichtliche Entgrenzungsmomente, in denen die Lernenden einen spezifischen Umgang mit den eingezogenen Grenzen zeigen.

Theoretischer Bezugsrahmen

Während strukturtheoretische Ansätze Entgrenzungen im unterrichtlichen Handeln häufig als lehrer*innenseitige „Rollenverlust“-Momente (Wernet, 2018, S. 243) herausstellen, in denen Lehrkräfte mit der an sie gerichteten Forderung nach affektiver Neutralität in pädagogischen Beziehungen brechen, geraten aus praxistheoretischer Sicht schüler*innenseitige Entgrenzungen als Infragestellungen der (sport-)unterrichtlichen Ordnung in den Blick (Rabenstein & Idel, 2023). Besagte Ordnung wird in einer solchen Perspektivierung „nicht als gegeben, sondern als ständig im Werden“ (ebd., S. 243) gedacht. Grenzen wiederum können daran anschließend als konstitutive Elemente sozialer Praktiken skizziert werden, die in ihrem fluiden Auftreten stetigen Aushandlungsprozessen der beteiligten Akteur*innen unterliegen.

Dem Verständnis von Grenzen als sportunterrichtliche Machtapparaturen stehen nun Entgrenzungsmomente von Schüler*innen gegenüber, die sich als widerständige Praktiken konstituieren. Schüler*innen verblenden in dem eng gespannten Netz aus Machtapparaturen keineswegs zu ohnmächtigen Statist*innen, sondern entwickeln im Modus der Überwachung einen *taktischen* (de Certeau,

1988) Umgang, der wiederum in (s)einer spezifischen Ausprägung eines *doing pupil* (Breidenstein, 2006, Kamper, 2015) beobachtbar wird. Der Fokus liegt folglich auf kreativen Momenten des Nicht-Folgens und Umgehens, wodurch der Blick auf die widerständigen Praktiken immanenten Potentiale für Lern- und Bildungsprozesse geschärft wird (Böder & Hertel, 2022).

Methodik

Soziale Praktiken besitzen durch ihre vollständige Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit eine spezifische Empirizität (Hirschauer, 2004). Um die widerständigen Praktiken in ihrer charakteristischen Komplexität und Dynamik erfassen zu können, wurde die qualitative Videographie als Hauptmethode gewählt. Wolff (2017) stellt heraus, dass sich Videoaufnahmen für die Analyse von Praktiken in sportunterrichtlichen Situationen nicht nur eignen, sondern „der schlichtweg notwendige Zugang zu solchen mikrosoziologischen Fokussierungen“ (ebd., S. 155) seien. Die videographierten Sportunterrichtsstunden zeigen sich eingebettet in eine fokussiert-ethnographische Forschungsstrategie und werden anschließend entlang der Video-Interaktions-Analyse (Knoblauch, 2004) ausgewertet.

Ergebnisse

Anhand ausgewählter Videosequenzen werden im Vortrag erste widerständige Praktiken von Schüler*innen in Form sportunterrichtlicher Entgrenzungsmomente ausgespürt und rekonstruiert. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die materialisierten Grenzen im Sportunterricht von Schüler*innen nicht einfach eingehalten oder gebrochen, sondern im Vollzug entgrenzender Praktiken stetig aufs Neue ausgehandelt werden.

Literatur

- Böder, T. & Hertel, T. (2022). Nonkonforme Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 239-251). Waxmann.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verl. für Sozialwiss.
- De Certeau, M. (1988). *Die Kunst des Handelns*. Merve.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Bestrafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Transcript.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691-710.
- Kamper, S. (2015). *Schüler im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken*. Czwalina.
- Knoblauch, H. (2004). Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, (1), 123-138.
- Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2023). Anerkennung von Lehrkräften als Gegenstand der Unterrichtsforschung. Theoretisch-empirische Erkundungen zur affektiven Dimension von Praktiken. In Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J. & Reh, S. (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 239-257). Springer VS.
- Wernet, A. (2018). Entgrenzungen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 240-256). Klinkhardt.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Transcript.

AK 2.1 Grenzen des organisierten Sports und der Bewegungskultur

ELKE GRIMMINGER-SEIDENSTICKER & JOHANNA KORTE

Soziale Medien und #fitspiration in der jugendlichen Sport – und Bewegungskultur – Ein systematisches Review qualitativer und quantitativer Studien

Einleitung und Problemstellung

Soziale Medien sind wichtiger Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt. Laut der aktuellen JIM-Studien nutzen 62% der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren täglich bzw. mehrmals die Woche Instagram, 59% greifen täglich bzw. mehrmals täglich auf TikTok zu (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023). Dass soziale Medien eine wichtige Rolle für das Sport treiben von Jugendlichen haben, ist vor allem seit der Corona-Pandemie in den Fokus sportwissenschaftlicher Untersuchungen gerückt und die Anzahl der Publikationen in diesem Feld hat vor allem im englischsprachigen Raum enorm zugenommen. Um einen Überblick über den umfassenden Forschungsstand zum Thema #fitspiration in der jugendlichen Sport- und Bewegungswelt zu erhalten, wurde ein systematisches Review qualitativer und quantitativer Studien unter folgenden Fragestellungen durchgeführt: 1) Wie viele Jugendliche und wie häufig nutzen sie soziale Medien, um sich mit fitnessbezogenen Inhalte (z.B. Sport, Bewegung, Ernährung) auseinanderzusetzen? 2) Warum nutzen Jugendliche fitnessbezogene Social-Media-Inhalte? 3) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen fitnessbezogenen Social-Media-Inhalten und dem sport- und körperbezogenen Handeln der Jugendlichen?

Methodische Vorgehensweise

Für die systematische Literaturrecherche wurden fünf elektronische englisch- und deutschsprachige Datenbanken genutzt (ERIC, FIS-Bildung, MEDLINE, PsychArticles & PsycINFO, SURF). Als Suchbegriffe wurden vollständige bzw. trunkierte Wörter verwendet, die soziale Medien und fitnessbezogene Inhalte in sozialen Medien erfassen. Es erfolgte eine gleichzeitige Suche in Titel, Abstract, Schlagworten und Volltexten mit den Begriffen "Social media/soziale Medien OR Instagram OR Facebook OR Youtube OR TikTok AND Fitness OR Fitsp* OR Sport OR Exercise/Bewegung". Die Suche wurde im Februar 2023 abgeschlossen. Auf der Grundlage von im Vorfeld definierten einschließenden Kriterien (Alter der Studienteilnehmer*innen unter 18 Jahren, in Deutsch oder Englisch publiziert, Berücksichtigung unterschiedlicher Studiendesigns, quantitative und qualitative Studien) und ausschließenden Kriterien (z.B. klinische Studienpopulation oder Studienprotokolle) wurden insgesamt 12 Studien in das Review integriert. Die Auswertung der Studien erfolgte über eine thematische Analyse (Thomas & Harden, 2008) in Maxqda Plus 2022. Bei der Codierung wurden sowohl primäre (z.B. Interviewzitate) als auch sekundäre Daten (z.B. Interpretationen durch Autor*innen) berücksichtigt und entsprechend kenntlich gemacht.

Ergebnisse

Soziale Medien sind für Jugendliche eine wichtige (wenn nicht sogar die wichtigste) Informationsquelle für ihr eigenes fitnessbezogene Handeln. Je nach Studie sind es zwischen 37% bis 59% der befragten Jugendlichen, die regelmäßig soziale Medien, vor allem Instagram und Youtube, nutzen, um sich mit fitnessbezogenen Inhalten auseinanderzusetzen (u.a. Ernährungstipps und/oder Fitnesspläne). Dabei sind die Jugendlichen nicht nur passive Konsument*innen, sondern auch aktive Produzent*innen, indem sie z.B. selbst fitnessbezogene Inhalte erstellen, kommentieren, liken

und/oder mit Freund*innen in sozialen Medien teilen. Die Einschätzung der Qualität der fitnessbezogenen Inhalte fällt ihnen schwer bzw. orientieren sie sich mehr an der Anzahl der Follower*innen eines Accounts als an der möglicherweise nachgewiesenen Expertise eines Influencers bzw. einer Influencerin. Soziale Medien werden von den Jugendlichen als besonders attraktiv eingestuft, weil die Inhalte leicht zugänglich, jederzeit verfügbar und auf ihre fitnessbezogenen Interessen zugeschnitten sind. Innerhalb der fitnessbezogenen Social-Media-Community erfahren die Jugendlichen durch die Interaktion mit anderen soziale Zugehörigkeit, soziale Anerkennung, Freude und Erfolg. Allerdings räumen sie ein, dass diese positiven Erfahrungen von der Passung zu den in den sozialen Medien vermittelten Fitness- und Körperidealen abhängt. Zudem sind in sozialen Medien dargestellte Körper auch Anlass, um sich körperlich-sportlich zu engagieren bzw. bestimmte Ernährungspraktiken auszuüben. 49% der Jugendlichen geben an, dass sie aufgrund von Social-Media-Inhalten angefangen haben, ihr gesundheits- und fitnessbezogenes Verhalten zu ändern (Goodyear et al., 2019), um den in den sozialen Medien repräsentierten „perfekten“ Körper zu bekommen. Und dieser kann nur durch harte Arbeit und Disziplin erreicht werden. Wenn Jugendliche jedoch feststellen, dass sie die unrealistischen Ziele auch nicht mit härtester Körperarbeit erreichen können, entstehen nach einer gewissen Zeit bei einem Teil der Jugendlichen u.a. negative Gefühle, Stress und/oder Körperunzufriedenheit, welche Auslöser für weitere psycho-soziale Entwicklungsrisiken sein können (u.a. Bell et al., 2021). Gleichzeitig kann aber auch eine bereits vorhandene Körperunzufriedenheit Anlass sein, in den sozialen Medien nach „schnellen und einfachen Lösungen“ zu suchen, um über Sport und Ernährung den Körper entsprechend zu formen (u.a. Goodyear et al., 2019).

Diskussion und Fazit

Aus einem Teil der eingeschlossenen Studien geht hervor, dass ca. ein Drittel bis die Hälfte der befragten Jugendlichen soziale Medien nutzen, um sich mit fitnessbezogenen Themen auseinanderzusetzen. Für einige Jugendliche stellen soziale Medien eine wichtigere Informationsquelle dar als der Sportunterricht (Camacho-Minano et al., 2022). Die in den sozialen Medien vermittelten Fitness- und Körperideale können Anlass sein, selbst über unterschiedliche Fitness- und/oder Ernährungspraktiken diesen Körper zu erhalten. Dies kann einerseits zu einer körperlich-sportlichen Aktivität und positiven sozialen Erfahrungen führen, andererseits aber auch zu psycho-sozialen Entwicklungsrisiken (z.B. Körperunzufriedenheit, Essstörungen), vor allem wenn die idealisierten Körperbilder nicht kritisch hinterfragt werden. Vor diesem Hintergrund ist eine kritisch-reflexive Medienbildung bedeutsam, welche Jugendliche für einen kritisch-reflexiven Umgang mit den in sozialen Medien fitnessbezogenen Inhalten befähigt. Dazu gehört auch eine Professionalisierung von Sportlehrkräften, die sich für diese Aufgabe z.T. nicht ausreichend befähigt fühlt (Autor*innen, i.V.).

Literatur

- Bell, B.T., Deighton-Smith, N. & Hurst, M. (2021) 'When you think of exercising, you don't really want to think of puking, tears, and pain': Young adolescents' understanding of fitness and #fitspiration. *Journal of Health Psychology*, 26(7), 1046-1060. doi: 10.1177/1359105319869798.
- Camacho-Miñano, M.J., Gray, S., Sandford, R. & MacIsaac, S. (2022). Young women, health and physical activity: tensions between the gendered fields of Physical Education and Instagram. *Sport, Education & Society*, 27 (7), 803–815. doi.org/10.1080/13573322.2021.1932455.
- Goodyear, V.A., Armour, K.M., Wood, H. (2019). Young people and their engagement with health-related social media: new perspectives. *Sport, Education and Society*, 24(7), 673-688. doi: 10.1080/13573322.2017.1423464.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg) (2023). *JIM-Studie 2023*. Erhältlich unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology* 8(1), 45. doi: 10.1186/1471-2288-8-45.

Grenzen des organisierten Sports und Ansätze zur Überwindung von Barrieren für arme und arbeitslose Menschen

In diesem Vortrag sollen zwei zentrale Fragen behandelt werden: Welche Faktoren behindern die Teilnahme im Sportverein von Personen, die von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind und welche potenziellen Wege existieren, um diese Barrieren zu überwinden.

Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung und die Folgen für die Teilnahme an Sport und Gesellschaft

Arbeitslosigkeit ist eng mit Armut und sozialer Ausgrenzung verknüpft. Phänomene, die zu tiefgreifenden negativen gesundheitlichen und sozialen Konsequenzen führen können (Eurostat 2020; Galie et al. 2003; Rözer et al. 2020). Diese Folgen setzen einen Kreislauf der sozialen Ausgrenzung in Gang und führen oftmals zu einer Abwärtsspirale mit erheblichen Auswirkungen auf unterschiedliche Lebensbereiche.

Sportprogramme können zwar nicht direkt Armut und Arbeitslosigkeit bewältigen, jedoch können die sozialintegrativen und gesundheitsfördernden Effekte von sportlichen Aktivitäten die Auswirkungen mildern (Fernández-Gavira et al. 2017). Die vielfältigen positiven Effekte des Sports, insbesondere in Gruppen, sind dabei gut dokumentiert. Regelmäßige sportliche Aktivität trägt zu einer verringerten Krankheitsrate und einer Verbesserung der Lebenserwartung bei (Weltgesundheitsorganisation 2010). Körperliche Aktivität beeinflusst psychologische Ressourcen wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl positiv (Appelqvist-Schmidlechner et al. 2023; Rebar et al. 2015). Neben den physischen und psychologischen Vorteilen körperlicher Aktivität kann die Partizipation im Sportverein soziale Interaktionen fördern und damit die Entwicklung von Freundschaften, gesteigerten sozialen Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung begünstigen (Coalter 2007; Imose-Østerlund et al. 2019).

Der Zugang zur organisierten Sportkultur erscheint somit für von Armut, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung betroffene Personen aus verschiedenen Gründen wünschenswert, jedoch partizipieren diese selten an Vereinssportaktivitäten (Breuer und Wicker 2008; Schmiade und Mutz 2012). Damit wird nicht zuletzt auch das politische Leitziel „Sport für alle“ nur unzureichend erfüllt.

Studiendesign

benefit e.V. ist ein Verein, der gezielt „kostenlose Sportangebote für Menschen mit geringem Einkommen“ (Werbeflyer) konzipiert hat (Ganzkörperkrafttraining, Kickboxen, Straßenfußball, Nordic Walking u.a.). Für Interviews zur Beantwortung unserer Forschungsfragen wurden N = 14 Personen (7 Frauen und 7 Männer) dieser Sportprogramme ausgewählt, die an mindestens 15 Sporeinheiten teilgenommen hatten. Ein Interviewleitfaden thematisiert u.a. Berührungspunkte mit Sport, Erfahrungen mit Sportvereinen, Gründe für körperliche Inaktivität in der Vergangenheit, Erfahrungen im Kontext von benefit e.V.. Mit Bezug zu dem Forschungsstand zu dem Themenfeld Sport und Armut wurde eine thematische Analyse der Transkripte nach Braun und Clarke (2006) durchgeführt. So konnten vier Themen identifiziert werden, die im Zugang zum organisierten Sport ausgrenzende Tendenzen aufzeigen, in den Sportangeboten von benefit hingegen als nicht ausgrenzend wahrgenommen werden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse legen nahe, dass finanzielle Kosten nur einen der ausschließenden Faktoren darstellen. Ängste vor Stigmatisierung aufgrund des eigenen Erscheinungsbilds und der eigenen körperlichen Fähigkeiten, sowie Bedenken, die physischen Leistungsanforderungen nicht erfüllen zu können, führen dazu, Partizipation im Sportverein nicht in Betracht zu ziehen („man schämt sich teilweise und findet es schwierig. Ich glaube, das ist wirklich die größte Hürde“). Die aktuellen Informationskanäle über verfügbare Programme scheinen potenzielle Teilnehmer*innen gegenwärtig nicht ausreichend zu erreichen. Sporttreiben gemeinsam mit Personen, die eine ähnliche Geschichte von Stigmatisierung und Ausgrenzung erfahren haben, entlastet die Befragten und ermöglicht ihnen neue sportliche Erfahrungs- und Erlebnisräume.

Fazit

Menschen, die von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind, nehmen den Sportverein als einen Raum wahr, in den sie „nicht passen“. Grenzen zum Sport wurden erfahren oder imaginiert. Um die in dieser Studie differenzierter sichtbar werdenden Grenzen zu überwinden und Partizipation zu ermöglichen, sind kostengünstige und aufsuchende Angebote erforderlich, die Bedenken im Zusammenhang mit Leistungserwartungen ansprechen. Qualifizierte Kursleitungen reduzieren Stigmatisierungserfahrungen und unterstützen die Teilnehmenden dabei – nicht nur im Sport - soziale Inklusion statt Ausgrenzung zu erleben.

Literatur

- Appelqvist-Schmidlechner, K., Haavanlammi, M., & Kekkonen, M. (2023). 'Benefits and Underlying Mechanisms of Organized Sport Participation on Mental Health among Socially Vulnerable Boys. A Qualitative Study on Parents' Perspective in the Sport-Based Icehearts Programme'. *Sport in Society* 26 (2): 245–262. doi:10.1080/17430437.2021.1996348.
- Breuer, C., & Wicker, P. (2008). Demographic and economic factors influencing inclusion in the German sport system – a microanalysis of the years 1985 to 2005. *European Journal for Sport and Society*, 5(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/16138171.2008.11687807>
- Eurostat. (2020). *At risk of poverty or social exclusion in the EU*. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/Poverty-Day/PovertyDay_2020/index.html
- Fernández Gavira, J., Huete García, Á., & Velez-Colon, L. (2017). Vulnerable groups at risk for sport and social exclusion. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(01). <https://doi.org/DOI:10.7752/jpes.2017.01047>
- Gallie, D., Paugam, S., & Jacobs, S. (2003). UNEMPLOYMENT, POVERTY AND SOCIAL ISOLATION: Is there a vicious circle of social exclusion? *European Societies*, 5(1), 1–32.
- Rebar, A. L., Stanton, R., Geard, D., Short, C., Duncan, M. J., & Vandelanotte, C. (2015). A meta-meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations. *Health Psychology Review*, 9(3), 366–378. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1022901>
- Rözer, J. J., Hofstra, B., Brashears, M. E., & Volker, B. (2020). Does unemployment lead to isolation? The consequences of unemployment for social networks. *Social Networks*, 63, 100–111.
- Schmiade, N. & Michael, M. (2012). 'Sportliche Eltern, sportliche Kinder: Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontext sozialer Ungleichheit'. *Sportwissenschaft* 42 (2): 115–125. doi:10.1007/s12662-012-0239-7.
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*, 58.

Soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen als Barriere für den Zugang zum Sport – Theoriebasierte Erklärungen und empirische Erkenntnisse

Problemstellung

Der Sport wird von politischer Seite häufig für eine angeblich ungleichheitsreduzierende Wirkung aufgrund einer unkomplizierten Zugänglichkeit gelobt. Schließlich „fördert [er] die Begegnung von Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft“ (Integrationsbeauftragte, 2021: 10). Anhand dieser auf Basis formeller Strukturen und ideeller Vorstellungen verfassten Aussage wäre von einer von der sozialen Herkunft unabhängigen Ausübung sportlicher Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen auszugehen. Inwiefern diese Annahme als haltbar gelten kann, soll in diesem Beitrag auf drei Ebenen nachgegangen werden. Zunächst wird 1.) ein Überblick über den Forschungsstand gegeben bevor 2.) Erklärungsansätze für die nach dem sozialen Status des Elternhauses differierenden Sportpartizipationsraten mit Bourdieus Habitus Theorie (Bourdieu, 1982) erläutert werden. Abschließend werden 3.) Ergebnisse einer selbst durchgeführten vergleichenden Trendanalyse von zwei verschiedenen Altersgruppen (6-11jährige Kinder und 16-17jährige Jugendliche) präsentiert, dabei handelt es sich um eine Sekundäranalyse vorhandener Datensätze.

1.) Überblick über den Forschungsstand

Bisherige Arbeiten, die sich mit der Sportpartizipation von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt haben, konnten Zusammenhänge in vielfältiger Form berichten (Nobis & Albert, 2018). Besonders die Herkunftsindikatoren des Einkommens und des Bildungsniveaus der Eltern zeigen sich dabei als bedeutsam. Je positiver sich diese darstellen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder (Zerle, 2008) und Jugendliche (Burrmann et al., 2016) Mitglied in einem Sportverein sind. Zudem treiben sie auch unabhängig vom Verein häufiger Sport (Engels & Thielebein, 2011).

2.) Theoretische Erklärungsansätze

Als Erklärungsansatz für diese herkunftsbedingten Ungleichheiten bietet sich Bourdieus (1982) Konzept des Habitus an (Abb. 1). Als Habitus sind die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einer Person definiert. Normen, Werte und Einstellungen zu relevanten Bereichen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind im Habitus verankert und werden unbewusst durch das Interagieren mit der Umwelt einverleibt, wobei die Eltern und deren Lebensstil eine bedeutsame Rolle spielen. Der Lebensstil der Eltern ist nach Bourdieu stark von deren sozialen Status geprägt, somit haben sie auch unterschiedliche Normen und Werte bezüglich sportlicher Aktivität. Ein von einem hohen sozialen Status beeinflusster Lebensstil geht mit positiven Werten des Sporttreibens einher. Kinder verleiben sich diese Werte ein und gestalten ihre eigene sportliche Aktivität entsprechend.

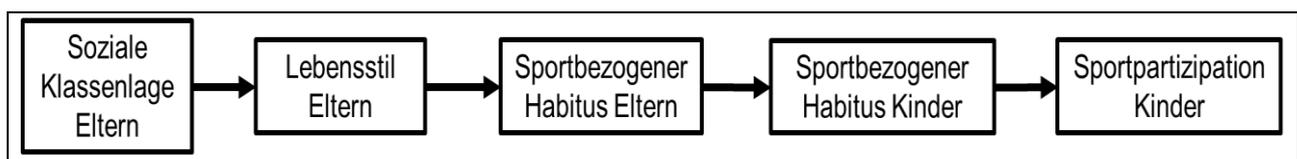


Abbildung 1 Erklärungsmodell zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Sportpartizipation

3.) Ergebnisse der eigenen Analysen

Methodik

Für die Analysen der Sportpartizipation der Kinder werden Daten der World Vision Kinderstudien 2007, 2010, 2013 und 2018 ausgewertet. Die Jugendlichen werden mit Daten des Jugendfragebogens des sozioökonomischen Panels (SOEP) betrachtet und in drei Zeiträume (2004-2008, 2009-2013, 2014-2018) eingeteilt. Die abhängige Variable ist in beiden Altersgruppen die dichotomisierte Angabe, wie häufig Sport getrieben wird (Kinder: (sehr) oft vs. manchmal oder nie; Jugendliche: mindestens wöchentlich vs. seltener). Als unabhängige Variablen dienen jeweils der höchste Bildungsabschluss und die finanzielle Situation im Elternhaus (Kinder: Einschätzung der Eltern über die Finanzen; Jugendliche: HH-Nettoäquivalenzeinkommen) und als Kontrollvariablen das Geschlecht und die Anzahl der Geschwister. Für jedes Jahr bzw. jeden Zeitraum werden einzelne binärlogistische Regressionsanalysen durchgeführt, so kann ein Trend nachvollzogen werden.

Ergebnisse

In beiden untersuchten Altersgruppen zeigen sich bei allen untersuchten Zeiträumen signifikante Einflüsse der Herkunftsindikatoren auf die Wahrscheinlichkeit, dass häufig Sport getrieben wird. Je besser sich die finanzielle Situation der Herkunftsfamilie darstellt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder bzw. Jugendliche häufig Sport treiben. Dies ist zu allen Messzeitpunkten ersichtlich, die Stärke der Koeffizienten nimmt im Trend in beiden Altersgruppen sogar zu. Bei Kindern ist 2007 noch kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der Sportpartizipation erkennbar. Zu späteren Zeitpunkten zeigt sich indes, dass Kinder von Eltern mit einer Hochschulreife eine signifikant höhere Chance aufweisen, häufig Sport zu treiben. Bei Jugendlichen haben solche, deren Eltern eine Hochschulreife aufweisen, zu allen Zeitpunkten eine höhere Wahrscheinlichkeit, häufig Sport zu treiben.

Diskussion

Die Ergebnisse weisen im Trend eher auf eine Zementierung als auf eine Auflösung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und der Sportpartizipation hin. Sportangebote, die sich möglichst niedrigschwellig an alle Kinder richten, scheinen wahrscheinlich auch eher von solchen aus einer statushohen Herkunftsfamilie angenommen zu werden. Eine zukünftige Fokussierung speziell auf Kinder aus Familien mit einem geringen sozialen Status scheint entsprechend sinnvoll.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Burrmann, U., Seyda, M., Heim, R., & Konowalczyk, S. (2016). Individualisierungstendenzen im Sport von Heranwachsenden - revisited. *Sport und Gesellschaft* 13(2), 113-143.
- Engels, D., & Thielebein, C. (2011). *Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche*. Institut für Gesellschaftsforschung und Sozialpolitik. Integrationsbeauftragte [Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration]. (2021). *Nationaler Aktionsplan Integration. Bericht Phase IV – Zusammenwachsen: Vielfalt gestalten – Einheit sichern*. [online] <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/973862/1875182/0df29c2cd04e842a91b1b33700b467bd/2021-03-09-bkm-kulturkapitel-nap-i-data.pdf> [27.01.2024].
- Nobis, T., & Albert, K. (2018). Kinder- und Jugendsport in einer geschichteten Gesellschaft? Aufarbeitung und Diskussion des aktuellen Forschungsstandes in Deutschland. *Sport und Gesellschaft* 15(1), 63-92.
- Zerle, C. (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten: Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen*. (S. 345-366). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

AK 2.2 Dimensionen, Modelle & Evaluationsinstrumente qualitätvollen Sportunterrichts

Hintergrund

In der Unterrichtsqualitätsforschung wurden verschiedene Modellierungen zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität und dem damit verbundenen komplexen Bedingungsgefüge von Unterricht entwickelt. Dies schließt eine theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Auswahl von Qualitätsdimensionen ebenso ein wie differenzielle Aussagen über das Zusammenwirken von individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen sowie Lernenden und Kontextmerkmalen. Mittlerweile besteht sowohl in der generischen als auch in der Unterrichtsforschung im Fach Sport Konsens, dass Unterrichtsqualität nur ausreichend erfasst werden kann, wenn fachspezifische Aspekte miteinbezogen werden, da diese als lernwirksam gelten (Hapke & Engelhardt, 2023; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021). Damit rückt eine fachspezifische Unterrichtsforschung in den Fokus, welche spezifische Wirkungsweisen des Sportunterrichts beschreibt und konkrete (Sub-)Dimensionen qualitätvollen Sportunterrichts erfassen soll. Dementsprechend diskutiert der Arbeitskreis fachspezifische Modellierungen und Instrumente zur theoretischen Fundierung und Erfassung der Unterrichtsqualität im Fach Sport. Ziel ist es, fachspezifische Besonderheiten und Anforderungen in der Konzeptualisierung und Operationalisierung von Unterrichtsqualität konstruktiv zu reflektieren und damit einen Beitrag zur empirisch fundierten Qualitätsentwicklung im Sportunterricht zu leisten.

Zu den Beiträgen

Langer, Niehues, Schole, Egerer, Sallen, Heim, Vlček & Gerlach stellen die Entwicklung eines fachspezifischen Angebot-Nutzungs-Modells der Wirkweise des Unterrichts im Fach Sport zur Diskussion.

Im Beitrag von Langer & Crapa werden Dimensionen von Unterrichtsqualität in einem theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Rahmenmodell für das Fach Sport beschrieben und systematisiert, das im Kontext des im Erasmus+ geförderten Projekts QualiTePE konzeptualisiert wurde.

Crapa, Langer, Gerlach, Borghouts, Slingerland & Herrmann stellen das QualiTePE-Instrument zur formativen Evaluation von Sportunterricht vor, das auf Grundlage des QualiTePE-Frameworks und des validierten Instruments QUALLIS (Qualität des Lehrens und Lernens im Sport) entwickelt wurde.

Literatur

- Hapke, J., & Engelhardt, S. (2023). Zwischen Generik und Fachspezifität - Aktuelle Unterrichts- und Professionalisierungsforschung im Fach Sport. In W. Langer, I. Bähr, E. Gerlach, C. Krieger & M. Walter (Hrsg.), *Sportpädagogik – der Sitzplatz zwischen den Stühlen?!*: 36. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 08.-10. Juni 2023 (S. 92-96). Universität Hamburg.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>

Entwicklung eines Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkweise des Unterrichts im Fach Sport

Einleitung

In der empirisch orientierten Unterrichtsforschung haben sich in den letzten Jahren Angebots-Nutzungs-Modelle etabliert, die als Rahmenmodelle die komplexe Wirkungsweise im Unterricht veranschaulichen und damit den schulischen Lernerfolg erklären sollen. Auch in der fachspezifischen Unterrichtsforschung wird auf diese Rahmenmodelle rekurriert, um Struktur-, Prozess- und Ergebnismerkmale im Fach Sport für die Erreichung bestimmter Lernziele zu identifizieren und zu erfassen. Mittlerweile liegt eine Vielzahl unterschiedlicher Angebots-Nutzungs-Modelle vor (u. a. Helmke, 2010; Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky, 2006; Vieluf et al., 2020), die signifikante Differenzen wie auch Überschneidungen aufweisen. Für das Fach Sport stellt sich die Frage, ob diese fachübergreifenden Rahmenmodelle die spezifischen Anforderungen für das Wirkungsgefüge des Sportunterrichts im Vergleich zu anderen Fächern ausreichend abbilden können bzw. ob es sportunterrichtsspezifischer Anpassungen bedarf (siehe z. B. Seiler, 2019). Zudem unterscheiden sich die Modelle in ihrem Detaillierungsgrad, wobei bestimmte Mediatoren in einigen (fachunspezifischen) Modellen ausgeblendet sind und somit blinde Flecken im Modell darstellen.

Dieser Beitrag hat zum Ziel, verschiedene Angebots-Nutzungs-Modelle zu vergleichen, um daraus ein integriertes und fachspezifisches Modell für die Wirkweise des Sportunterrichts zu generieren. Dieses Angebots-Nutzungs-Modell im Sportunterricht soll zur Diskussion gestellt werden.

Methode

In einem qualitativen Gruppenkommunikationsprozess wurden vom Forschendenteam zunächst verschiedene Angebots-Nutzungs-Modelle vergleichend untersucht. Im Fokus der Analyse standen insbesondere Unterschiede der jeweiligen Modelle im Hinblick auf der jeweils berücksichtigten Struktur-, Prozess- und Ergebnismerkmale, Kontexte sowie der Zusammenhänge zwischen Angebot und Nutzung. Darüber hinaus wurde geprüft, inwiefern diese Modelle passfähig für das Fach Sport und dessen programmatischen Grundlagen sind. In einem zweiten Schritt wurden mittels adaptierter Struktur-lege-Technik (Kruse, 2015) einzelne Struktur-, Prozess-, Kontextmerkmale sowie kurz-, mittel- und langfristige Ergebnismerkmale (Output, Outcome und Impact) der verschiedenen Rahmenmodelle neu kombiniert und in einen fachspezifischen Zusammenhang strukturiert und visualisiert.

Diskussion

Der entwickelte Vorschlag eines integrierten und fachspezifisch adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells soll kritisch dahingehend diskutiert werden, ob es als Rahmenmodell zur Erklärung von Wirkungen des Sportunterrichts genutzt werden kann und somit auch u. a. im Hinblick auf weitere Implikationen für die Unterrichtsforschung im Fach Sport und für die schulische Praxis.

Literatur

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett / Kallmeyer.

- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa; Ciando. Abruf unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1826665
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt: Bd. 3895*. Ferdinand Schöningh. Abruf unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838538952>
<https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). Beltz.
- Seiler, S. (2019). *Lernleistungen Im Sportunterricht: Theoretische Grundlagen und Empirische Befunde. Bildung und Sport Ser: v.19*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Abruf unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5780317>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 63–80.

Quality in Teaching Physical Education (QualiTePE) – Entwicklung und Operationalisierung eines Frameworks der Unterrichtsqualität im Sport

Einleitung

Eine zentrale Herausforderung in der (fachspezifischen) Unterrichtsforschung stellt nach wie vor die Beschreibung von Unterrichtsqualität dar. Dabei stellen sich insbesondere Fragen zur Konzeptualisierung und Operationalisierung von Qualitätsdimensionen von Unterricht im Fach Sport. In den letzten Jahren wurden verschiedene fachübergreifende theoretische Frameworks zur Unterrichtsqualität entwickelt (Charalambous & Praetorius, 2020). Um die Unterrichtsprozesse im Fach Sport adäquat beschreiben und operationalisieren zu können, müssen die Dimensionen der Unterrichtsqualität insbesondere auf Ebene von Sub-Dimensionen und beobachtbarer Indikatoren fachspezifisch bestimmt und ausdifferenziert werden (Hapke & Engelhardt, 2023; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021). Im derzeit von Erasmus+ geförderten Projekt Quality of Teaching in Physical Education (QualiTePE) wurde ein Rahmenmodell für das Fach Sport (QualiTePE-Framework) entwickelt und für ein Instrument zur formativen Evaluation der Unterrichtsqualität operationalisiert.

Methode

In einem umfassenden Konstruktionsprozess wurde sowohl eine adäquate wissenschaftliche Fundierung unter Berücksichtigung des aktuellen (inter-)nationalen Erkenntnisstandes der fachübergreifenden und sportdidaktischen Unterrichtsqualitätsforschung als auch eine empirische Absicherung gewährleistet. Auf Basis des MAIN-Teach-Modells (Charalambous & Praetorius, 2020) wurden im Rahmen einer europäischen Delphi-Studie zur Unterrichtsqualität mit 324 Fachpersonen (Langer & Gerlach, 2023) Dimensionen von Unterrichtsqualität fachspezifisch beschrieben und systematisiert. Es konnte eine finale Rangliste von sechs Dimensionen mit insgesamt 20 Sub-Dimensionen von Unterrichtsqualität erzielt werden. Die Ausformulierung der Grundideen der Sub-Dimensionen erfolgte dabei auf Ebene beobachtbarer Indikatoren. In einem nächsten theoretisch-konzeptionellen Arbeitsschritt wurden die einzelnen Qualitätsdimensionen einschließlich ihrer Sub-Dimensionen hinsichtlich ihrer Funktionen im fachspezifischen Lernprozess der Lernenden in ein fundiertes Verhältnis zueinander gebracht.

Ergebnisse und Diskussion

Im Beitrag wird das theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte QualiTePE-Framework zur Diskussion gestellt. Zudem wird basierend auf einer Skaldokumentation der Operationalisierungsprozess des Frameworks veranschaulicht, um letztlich eine kriteriengeleitete, formative Evaluation der Unterrichtsqualität in der Praxis zu ermöglichen.

Damit stellen sich weitere Diskussionspunkte, die in der Bedeutung dieser theoretisch-konzeptionellen und empirischen Erkenntnisse zur Unterrichtsqualität als Orientierungsrahmen für die Sportlehrkräfteprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung liegen.

Literatur

- Charalambous, C. Y., & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Hapke, J., & Engelhardt, S. (2023). Zwischen Generik und Fachspezifität - Aktuelle Unterrichts- Professionalisierungsforschung im Fach Sport. In W. Langer, I. Bähr, E. Gerlach, C. Krieger & M. Walter (Hrsg.), *Sportpädagogik – der Sitzplatz zwischen den Stühlen?!*: 36. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 08.-10. Juni 2023 (S. 92-96). Universität Hamburg.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Langer, W., & Gerlach, E. (2023). Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fach Sport - eine europäische Delphi-Studie. In W. Langer, I. Bähr, E. Gerlach, C. Krieger & M. Walter (Hrsg.), *Sportpädagogik – der Sitzplatz zwischen den Stühlen?!*: 36. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 08.-10. Juni 2023 (S. 93). Universität Hamburg.
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>

Formative Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht - Entwicklung des digitalen QualiTePE-Evaluationsinstruments

Stichworte: Unterrichtsentwicklung, Klassenführung, Unterrichtsklima, Aktivierung, Digitalisierung

Die empirische Bildungsforschung hat verschiedene fachübergreifende Modelle zur Beschreibung und Beurteilung von Unterrichtsqualität entwickelt. In der Unterrichtsforschung wird zunehmend darauf hingewiesen, dass die Qualität des Unterrichts nur dann adäquat beurteilt werden kann, wenn fachspezifische Aspekte einbezogen werden, da gerade diese als lernwirksam gelten (Praetorius & Gräsel, 2021). Derzeit gibt es keine validierten Instrumente, die eine fachspezifische Evaluation der Unterrichtsqualität im Fach Sport ermöglichen und dabei die unterschiedlichen fachdidaktischen Diskurse innerhalb Europas berücksichtigen (Herrmann & Gerlach, 2020). Aus diesem Grund wurde im Erasmus+ Projekt «Quality of Teaching in Physical Education» (QualiTePE) ein Instrument zur Evaluation von Subdimensionen der Unterrichtsqualität durch die Einschätzung durch (a) Lehrpersonen, (b) Schüler:innen und (c) Beobachter:innen entwickelt. Die Grundlage dieses Instruments bildet erstens das theoretische QualiTePE-Rahmenkonzept, das im Rahmen des Projektes entwickelt wurde und zweitens das validierte QUALLIS-Evaluationsinstrument (Qualität des Lehrens und Lernens im Sport; Herrmann et al., 2023). Die enthaltenen Fragebögen und standardisierten Auswertungen sind in den jeweiligen Landessprachen der Projektländer verfasst: Tschechisch, Niederländisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Slowenisch, Spanisch und Schwedisch.

Für eine erfolgreiche formative Evaluation des Sportunterrichts ist es wichtig, dass die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Erhebungen ökonomisch durchgeführt werden können. Das digitale QualiTePE-Evaluationstool ermöglicht eine dynamische Anpassung der zu erhebenden Subdimensionen und führt die verschiedenen QualiTePE-Fragebögen in ihren unterschiedlichen Sprachversionen und Perspektiven (Lehrpersonen, Schüler:innen, Beobachter:innen) zusammen. Die Durchführung der Erhebung erfolgt mittels klassenbezogener QR-Codes oder Weblinks. Die Umfragedaten werden automatisch erfasst und die Perspektiven gegenübergestellt, sodass die Rückmeldungen in Echtzeit ausgewertet werden können. Dies minimiert den Arbeitsaufwand, erhöht die Benutzerfreundlichkeit und senkt die Hürden für eine formative Evaluation. Bislang gibt es kein entsprechendes interaktives Tool zur formativen Evaluation der Qualität im Sportunterricht, was ein großes Potenzial des QualiTePE-Tools für Innovation und Digitalisierung im Schulsport verspricht.

Literatur

- Herrmann, C., Niederkofler, B., & Seelig, H. (2023). Evaluation der Qualität des Lehrens und Lernens im Fach Sport – Validierung des QUALLIS-Instruments. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(2), 202–219. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.2.10>
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384.

AK 2.3 An der Grenze zwischen Bewegung und digitaler Welt – Sportliche Bildung im Kontext der Digitalisierung

Beschreibung des Arbeitskreises

Der Sportunterricht grenzt sich vor allem durch seinen Bewegungsanteil von anderen Unterrichtsfächern ab. Dies ist elementarer Bestandteil seines Selbstverständnisses und zeigt sich unter anderem durch den Doppelauftrag Erziehung zum Sport und Erziehung im und durch den Sport. Im Spannungsfeld dazu befindet sich unsere Gesellschaft im digitalen Wandel und erfährt beschleunigt durch die Pandemie eine Digitalisierung aller Lebensbereiche. Hierzu zählt unweigerlich auch die schulische Bildung und damit der Schulsport. Sportlehrkräfte befinden sich alltäglich an fluiden Grenzen zwischen Digitalisierung und Bewegung. Wie Sportlehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und derzeitigen Anforderungen an den Schulsport damit umgehen, ist zentraler Bestandteil dieses Arbeitskreises.

Carolin Knoke beginnt mit ihrem Vortrag, in dem sie Ergebnisse zur Gesundheitsförderung mit Hilfe digitaler Medien aus Perspektive der Lehrkräfte als auch der Perspektive der Schülerinnen und Schüler vorstellt. Mit Blick auf zukünftigen Sportunterricht sollen Potenziale für Veränderungen und Implementation diskutiert werden.

Während dies gelungenen Unterricht voraussetzt, greift der Vortrag von Pierre Meinokat das Thema Schulsportverweigerung als Beispiel für Unterrichtsstörungen auf. Im Vortrag wird die Grenzsetzungen der Sportlehrkräfte sowie ihre Handlungsmöglichkeiten im Zuge erweiterter digitaler Hilfsmittel thematisiert. Konkret wird anhand der 360°-Videotechnologie die Anwendungsebene betrachtet.

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit digitaler Medien in Videoform zeigt der Vortrag von Sebastian Spillner und Svenja Kehm auf, in dem sich anhand von Digital Stories angehende Sportlehrkräfte reflexiv biografisch mit ihrem eigenen Sporthintergrund auseinandersetzen. Hierbei wird die eigene Vorstellung der Berufsausübung als Sportlehrkraft mit Hilfe der digitalen Medien hinterfragt und so zukünftiger Sportunterricht reflektiert gestaltet.

Auf Grundlage dieser Vorträge soll anschließend diskutiert werden, inwiefern (zukünftige) Lehrkräfte von der Digitalisierung profitieren können, um einen effektiven, bewegungsorientierten und digital-unterstützten Sportunterricht zu gestalten.

Vorträge im Arbeitskreis:

- 1) Carolin Knoke, Alexander Woll & Ingo Wagner
Gesundheitsförderung im Sportunterricht mit digitalen Medien: Einschätzungen, Erfahrungen und Akzeptanz aus der Perspektive von SchülerInnen und Lehrkräften
- 2) Pierre Meinokat, Philipp Rosendahl & Ingo Wagner
Störungen aus der Rundumsicht – Unterrichtsstörungen im digitalgestützten Sportunterricht am Beispiel der Betrachtung von Schulsportverweigerung durch 360°-Videos
- 3) Sebastian Spillner, Svenja Kehm & Jonathan Hein
Digital Stories in der Sportlehrkräftebildung – Eine Möglichkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie?

Gesundheitsförderung im Sportunterricht mit digitalen Medien: Einschätzungen, Erfahrungen und Akzeptanz aus der Perspektive von SchülerInnen und Lehrkräften

Einleitung

Schulische Gesundheitsmaßnahmen bieten eine große Chance zur Förderung der Gesundheit von SchülerInnen durch körperliche Aktivität (Yuksel et al., 2020). Jedoch könnte das Potenzial der Digitalisierung als gesellschaftliche Transformation im Sportunterricht für den Bereich der Gesundheitsförderung noch besser genutzt werden (Goodyear et al., 2019; Knoke et al., 2024). Ziel dieser leitfadengestützten Interviewstudie ist daher, Erfahrungen und Einstellungen von SchülerInnen und Lehrkräften zu digitalen Medien zur Gesundheitsförderung von SchülerInnen im Sportunterricht zu untersuchen. Um dabei die Akzeptanz einer Gesundheitsförderung durch digitale Medien zu eruieren, wurde das erweiterte Technologieakzeptanzmodell (TAM) von Davis (1986) als theoretische Grundlage verwendet. Das dreistufige Modell von Nutbeam (2000) wurde darüber hinaus als Modell für die Gesundheitskompetenz zugrunde gelegt.

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfrage zu den Einschätzungen, den Erfahrungen und der Akzeptanz von SchülerInnen und Lehrkräften bezüglich einer Gesundheitsförderung mit digitalen Medien im Sportunterricht wurden insgesamt 25 halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt und mithilfe von MAXQDA mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring durch Kodierung ausgewertet. Die Interviews wurden als Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt und umfassten eine Stichprobe von N=15 SchülerInnen sowie N=10 Sportlehrkräften an deutschen Schulen verschiedener Schulformen, die freiwillig an der Studie teilnahmen. Im ersten Fragenblock ging der Leitfaden der Frage nach, welche Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Medien zur Gesundheitsförderung im Sportunterricht bereits gemacht wurden. Anschließend wurden Fragen zur Einstellung zum Einsatz digitaler Medien für die Gesundheitsförderung im Sportunterricht gestellt.

Ergebnisse

Die Interviewstudie ergab, dass digitale Medien zur Gesundheitsförderung im Sportunterricht bisher nur in geringem Umfang eingesetzt werden. Die Lehrkräfte geben teilweise an, wenig Kenntnisse zum Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht zu haben, sodass oft unklar ist, wie digitale Medien im Sportunterricht zur Gesundheitsförderung eingesetzt werden können. Diese Ergebnisse werden durch die Aussagen der befragten SchülerInnen bestätigt.

Im Bereich der „Systemnutzung“ umfassen die vorhandenen Erfahrungen und Einstellungen der SchülerInnen und Sportlehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien zur Gesundheitsförderung im Sportunterricht am häufigsten die Bereiche der Applikationen (Apps), der Videos, des Trackings und der Kommunikation. Als digitales Medium wurde am häufigsten das Tablet genannt. Hinsichtlich der Akzeptanz des Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht unterschieden sich die Perspektiven der Lehrkräfte, die teilweise kritisch eingestellt waren von denen der SchülerInnen, die überwiegend positiv eingestellt waren. Die Gründe für die positive Einstellung seitens der SchülerInnen zur Nutzung digitaler Medien zur Gesundheitsförderung sind ein erwarteter gesünderer Lebensstil,

erwartete verlässliche Gesundheitsinformationen sowie eine Vorliebe für digitale Medien, die zu einer gesteigerten Motivation führen kann. Erwartete oder erlebte Schwierigkeiten wurden seitens der SchülerInnen z. B. im Zusammenhang mit der Medienkompetenz der Sportlehrkräfte, von beiden Seiten zum Datenmanagement und primär von den Sportlehrkräften zum Zeitmanagement und der Bewegungszeit der SchülerInnen genannt. Externe Faktoren wie fehlendes oder schlechtes WLAN in Sporthallen, unzureichende Geräteausstattung an den Schulen sowie ein Mangel an Anleitung zur Verwendung digitaler Medien im Sportunterricht wurden sowohl von den Sportlehrkräften, als auch von den SchülerInnen berichtet.

Diskussion

Die Hauptergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass bei den Befragten Unklarheiten bestehen, wie eine Gesundheitsförderung der SchülerInnen durch den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht konkret umgesetzt werden kann und dass die tatsächliche Umsetzung in der Praxis bisher sehr gering ist. Es wird deutlich, dass bei einigen Sportlehrkräften ein Problem mit dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht besteht, welches zum einen auf die teilweise ungünstigen externen Faktoren und zum anderen auch auf die fehlende Expertise und Ausbildung in diesem Bereich zurückgeführt werden kann. Diese Barrieren haben möglicherweise einen Einfluss auf die geringe Intention der Lehrkräfte, digitale Medien im Sportunterricht einzusetzen. Es könnte eine Überlegung sein, digitale Medien als Unterrichtsmittel einzusetzen, um Lehrkräfte bei der Gesundheitsförderung im Sportunterricht zu unterstützen sowie die Effizienz und die SchülerInnen-Motivation zu steigern, allerdings stehen bisher nur sehr wenige Anwendungen im Zusammenhang mit Gesundheitsförderung. Es kann außerdem diskutiert werden, ob in Nutbeams Modell (2000) unter der "funktionalen Form" der Gesundheitskompetenz, die eine Lesefähigkeit der Personen voraussetzt, eine „Basis-Form“ zugrunde gelegt werden kann, die beispielsweise durch Videos bedient werden kann. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie mögliche Ideen in der Vermittlung von Gesundheitskompetenz im Sportunterricht durch digitale Medien tatsächlich in die Praxis der Schulen und Lehrkräfte gelangen können. Fortbildungen für Sportlehrkräfte im Bereich digitaler Medien sowie zu Gesundheitsförderung im Sportunterricht wären angezeigt, sodass SchülerInnen sowie Lehrkräfte profitieren können. Damit der Prozess der Digitalisierung die Grenzen des sportpädagogischen Handelns also auch in Bezug auf die Gesundheit der SchülerInnen sinnvoll und bildungsrelevant weiten kann, besteht noch weiterer Forschungsbedarf.

Literatur

- Davis, F. D. (1986). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. [PhD]. [Cambridge, Mass.]: Massachusetts Institute of Technology.
- Goodyear, V. A., Armour, K. M., & Wood, H. (2019a). Young people learning about health: The role of apps and wearable devices. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 193–210. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1539011>
- Knoke, C., Woll, A. & Wagner, I. (2024). Health promotion in physical education through digital media: a systematic literature review. *German Journal Exercise Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00932-4>
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*. 15. 259–267.
- Yuksel, H. S., Şahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P. & Bianco, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*; 17(1):347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010347>

Digitalisierung des Sportunterrichts – Beschleunigung oder Bremse für Schulsportverweigerung?

Hintergrund

Schulsportverweigerung (SSV) ist eine für das Fach Sport spezifische Form der Unterrichtsstörungen (Möhwald & Ruin, 2021). Da solche Störungen nicht nur den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler gefährden (Marquez et al., 2016), sondern auch eine Belastung für Lehrkräfte darstellen (Wettstein et al., 2021), ist das Ziel von Sportlehrkräften durch gutes Classroom Management solche Störungen zu minimieren (Wolters & Gebken, 2005). Der Einfluss der Digitalisierung hierbei wird in den letzten Jahren zunehmend diskutiert (Meinokat & Wagner, 2022). Dabei zeigt sich, dass Lehrkräfte allgemein von den neuen Möglichkeiten der Digitalisierung Gebrauch machen und ihre Verhaltensstrategien anpassen (Meinokat & Wagner, 2024). Eine konkrete Betrachtung für das Fach Sport steht bis dato aus. Ein vielversprechender Ansatz ist der Einsatz der 360°-Videotechnologie, der bereits in der Lehramtsausbildung authentische Lehr-Lernerfahrungen schaffen kann, die mehrperspektivische Beobachtungs- und Reflexionsprozesse fördern können (Rosendahl & Wagner, 2024). Auf dieser Grundlage lassen sich zwei Forschungsfragen generieren: (1) Wie können Aspekte der Digitalisierung zur Prävention und Intervention von Schulsportverweigerung genutzt werden? (2) Wie kann die 360°-Videotechnologie in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden, um angehende Lehrkräfte auf Störungssituationen im Sportunterricht vorzubereiten?

Methodik

Die beiden Forschungsfragen stellen getrennte Vorhaben dar, welche im Rahmen der Tagung vorgestellt bzw. diskutiert werden sollen.

Zur Klärung der ersten Forschungsfrage wurde eine leitfadengestützte, teilstandardisierte Interviewstudie mit Sportlehrkräften durchgeführt. Aus persönlichen Kontakten und direkten Anfragen bei Schulen sowie dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg wurden 11 Lehrkräfte für die Interviews rekrutiert. Die Lehrkräfte aus Baden-Württemberg, Berlin und Rheinland-Pfalz waren zwischen 27 und 54 Jahre alt, brachten zwischen zwei und 24 Jahren Lehrererfahrung mit und unterrichteten, mit einer Ausnahme, am Gymnasium. Im Frühjahr 2023 wurden die Interviews teilweise persönlich und teilweise online durchgeführt. Nach Transkription der Interviews fand eine Analyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) unter Verwendung der Software MAXQDA statt.

Auf Grundlage erster Zwischenergebnisse der Interviews soll eine konkrete Beobachtung von Verweigerungssituationen im Sportunterricht mit digitalen Bestandteilen unter Zuhilfenahme der 360°-Videotechnologie stattfinden (zweite Forschungsfrage). Zur Klärung der Durchführbarkeit wurden Studierende des Lehramts am Karlsruher Institut für Technologie bei der Durchführung des Schülerlabors MINT in Bewegung testweise gefilmt. Das Material wird derzeit gesichtet und dient zum Zeitpunkt der Tagung als Diskussionsgrundlage.

Ergebnisse

Wolters und Gebken (2005) zeigen bei den Ursachen für SSV auf der innerschulischen Ebene drei Dimensionen auf: Institution, Unterricht und Beziehung. Aus den Interviews geht hervor, dass die von den Lehrkräften gewählten Handlungsstrategien sich diesen Dimensionen zuordnen lassen.

Darüber hinaus werden Strategien gefunden, die erst durch die Digitalisierung ermöglicht werden. Außerdem ergibt sich aus der Analyse, dass Lehrkräfte ihren eigenen Einfluss auf die Dimensionen differenziert gewichten. So ist es mehr möglich, auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene zu agieren, doch auf Institutionsebene sehen die Lehrkräfte eher andere Stakeholder in der Verantwortung. Ergebnisse aus den Videoaufnahmen der Verweigerungssituationen im Schülerlabor stehen zum Zeitpunkt des Abstracts noch aus und werden im Rahmen der Tagung exemplarisch vorgestellt.

Diskussion

Durch den Einbezug der Digitalisierung in die Handlungsmöglichkeiten der Sportlehrkräfte lässt sich der bisherige Forschungsstand sowohl bestätigen als auch erweitern. Dadurch, dass die Lehrkräfte erklären, ihre bisherigen Strategien teilweise zu überarbeiten und zu optimieren, ergibt sich die Frage, nach Möglichkeiten und Grenzen digitaler Unterstützung für die Lehrkräfte. Die Gefahren einer Bewegungsminderung und Verweigerungsneigung im Sportunterricht, initiiert durch den Einsatz digitaler Hilfsmittel, wird kritisch betrachtet. Es zeigt sich, dass zwischen dem Einsatz für Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkräfte zu unterscheiden ist. Das Beispiel der 360°-Videotechnologie zur Analyse von Unterrichtsgeschehen durch die Lehrperson zeigt hier Potentiale in beide Richtungen auf.

Literatur

- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and Challenges in Training Elementary School Teachers in Classroom Management: Initial Results from Classroom Management in Action, an Online Professional Development Program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87–109.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis*. Beltz.
- Meinokat, P., & Wagner, I. (2022). Causes, prevention, and interventions regarding classroom disruptions in digital teaching: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27(4), 4657–4684. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10795-7>
- Meinokat, P., & Wagner, I. (2024). Classroom disruptions in digital teaching during the pandemic – an interview study. *Frontiers in Education*, 9, 1335249. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1335249>
- Möhwald, A., & Ruin, S. (2021). „Bankdrücker“ revisited. *sportunterricht*, 70(12), 532–536. <https://doi.org/10.30426/SU-2021-12-1>
- Rosendahl, P., & Wagner, I. (2024). 360° videos in education – A systematic literature review on application areas and future potentials. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1319–1355. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11549-9>
- Wettstein, A., Schneider, S., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6, 681258. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.681258>
- Wolters, P., & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *Sportpädagogik*, 29(2).

Digital Stories in der Sportlehrkräftebildung – Eine Möglichkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie?

Einleitung

Biografien prägen Individuen in ihrem "So-Geworden-Sein" und beeinflussen somit den professionellen Habitus und das Fach- und Selbstverständnis angehender Sportlehrkräfte (Ernst, 2018). Sportlehramtsstudierende verfügen häufig über wettkampfsportliche Erfahrungen, die für die pädagogische Gestaltung des Schulsports hinterfragt werden müssen (Neuber, 2020). Dies ist zudem relevant, da die biografischen Vorerfahrungen als eine Art Filter fungieren und somit die Rezeption von Lehrangeboten der universitären Ausbildung beeinflussen (Bräutigam, Blotzheim & Swoboda, 2005). Damit es zu einer Bewusstwerdung und kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und nicht zu einer Reproduktion der biografischen Selbstkonstruktion kommt, bedarf es entsprechender Impulse und Anregungen im Rahmen der universitären Ausbildung (Bräutigam et al., 2005; Miethling, 2018). Externe Impulse können eine reflexive biografische Auseinandersetzung initiieren, die eigentliche Biografiearbeit liegt jedoch bei den Studierenden selbst (Epp, 2022). „Der Kern von Biografiearbeit richtet sich somit auf das biografische Verstehen und die Weiterentwicklung der Biograf*innen selbst“ (Epp, 2022, S.125). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Methoden geeignet sind, um Sportlehramtsstudierende zur Reflexion ihrer sportspezifischen Erfahrungen und ihres individuellen Fach- und Selbstverständnisses anzuregen und dadurch die Grenzen der eigenen Perspektive zu überwinden. Bekannt ist, dass neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die Beschäftigung mit fremden Biografien Potenzial bietet (Bräutigam et al., 2005). Eine Möglichkeit, die eigene sowie fremde Biografien zu reflektieren, stellt die Arbeit mit einer *Digital Story* dar. Eine *Digital Story* meint kurze Videos, in denen eine Person explizites und implizites Wissen aus persönlicher Perspektive zu einem bestimmten Thema vermittelt und mittels rhetorischer Figuren veranschaulicht. Eine *Digital Story* zielt darauf ab, zu emotionalisieren, zu problematisieren (Jahn et al., 2018) und Identifikation herzustellen (Robin, 2006) und erscheint daher als vielversprechender Ansatz für die Initiierung einer reflexiven biografischen Auseinandersetzung. Charakteristisch ist auch die digitale Komponente, welche die Motivation fördert, die Wiederholbarkeit durch eine dauerhafte Speicherung gewährleistet (McLellan, 2007) und somit räumliche und zeitliche Grenzen überwindet. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Evaluation des Einsatzes einer *Digital Story* im Rahmen eines Sportdidaktikseminars. Indem die Sportlehramtsstudierenden durch die *Digital Story* mit der Biografie einer Sportlehrkraft konfrontiert werden, soll die reflexive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Biografie initiiert und angeregt werden. Die Evaluation zielt auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen ab:

1. *Welchen Einfluss hat die eingesetzte Digital Story auf die Vorstellungen von Sportlehramtsstudierenden über den Beruf der Sportlehrkraft?*
2. *Welche Gestaltungselemente der Digital Story lassen sich als relevant für die Initiierung der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie identifizieren?*

Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden zehn qualitative leitfadengestützte Interviews mit Sportlehramtsstudierenden geführt, die das Modul „Lehren & Lernen im Tätigkeitsfeld Schule“ an der Universität Leipzig (für Studierende des 3. und 5. Fachsemesters aller Schulformen) belegt haben. Bei den Interviews handelt es sich um fokussierte Interviews (Flick, 2007), die Reaktionen

auf die *Digital Story* als fokussiertes Objekt eruieren sollen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2020).

Ergebnisse und Diskussion

Erste Erkenntnisse zeigen, dass die eingesetzte *Digital Story* als eine geeignete Möglichkeit angesehen werden kann, um eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie anzuregen. In den Interviews wird deutlich, dass die eingesetzte *Digital Story* bei den Studierenden unterschiedliche emotionale Reaktionen auslösen. Als besonders bewegend wurden in diesem Zusammenhang die anschaulichen Schilderungen konkreter Problemsituationen genannt. Die *Digital Story* regte die Studierenden dazu an, den beruflichen Werdegang der erzählenden Sportlehrkraft und deren Vorstellungen über den Beruf der Sportlehrkraft mit ihrem eigenen Werdegang und ihren eigenen Vorstellungen zu vergleichen. In diesem Zusammenhang kam es bei einigen der befragten Studierenden zu einer Identifikation mit der Lehrperson, während sich andere von ihr distanzieren. In beiden Fällen wurde jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie angeregt und bisherige Vorstellungen über den Beruf der Sportlehrkraft irritiert und hinterfragt. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die eingesetzte *Digital Story* dem Ziel der Emotionalisierung und Problematisierung (Jahn et al., 2018) gerecht wird und Gestaltungselemente wie die chronologische Erzählweise und die Verwendung von Metaphern als besonders positiv empfunden wurden. Die Herstellung von Identifikation (Robin, 2006) muss differenzierter betrachtet werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob *Digital Stories* zu anderen Themen ähnliche Effekte erzielen. Weitere Untersuchungen, die das Potenzial von *Digital Stories* in unterschiedlichen Kontexten der Sportlehrerbildung untersuchen, wären daher notwendig.

Literatur

- Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). Kompetenzerwerb im Sportstudium - Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In A. Gogoll (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.- 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest. Hamburg: Czwalina.*
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Dissertation, Springer Fachmedien Wiesbaden.*
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision: Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung. (PFLB), 4(3), 122–137.* <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55694, Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [1. Aufl. der Neuausg.]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.*
- Jahn, D., Tress, D., Attenberger, C., & Chmel, L. (2018). Lernvideos können mehr als nur Erklären: Eine Studie zum Einsatz von narrativen Film-Ankern in einer hochschuldidaktischen Online-Weiterbildung (S. 149–164).
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt. Springer Fachmedien.* <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 19(1), 65–79.* <https://doi.org/10.1007/BF03033420>
- Miethling, WD. (2018). *Werde, der Du bist!*. In: Ukley, N., Gröben, B. (eds) *Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport, vol 13. Springer VS, Wiesbaden.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_2
- Neuber, N. (2020). *Sportlehrerinnen und Sportlehrer. In: Fachdidaktische Konzepte Sport. Basiswissen Lernen im Sport. Springer VS, Wiesbaden.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0_7
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. 709–716. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>

AK 2.4 Erleben von und Diskurs über Sportunterricht

NICOLA BÖHLKE, BENJAMIN ZANDER, DANIEL RODE

TU Braunschweig, Georg-August-Universität Göttingen, Paris Lodron Universität Salzburg

Menstruation von Schüler:innen im Sportunterricht. Ergebnisse einer Online-Diskursanalyse

Einleitung

Das Thema Menstruation im Sportunterricht stellt in verschiedener Hinsicht einen Grenzbereich sportpädagogischen Handelns dar: Die Menstruation wird – u.a. im gesellschaftlichen Bereich des Sports – zunehmend öffentlich sichtbar und bewusst gemacht, gleichzeitig wird das Thema in der Schule nach wie vor überwiegend tabuisiert (Curry, 2022). Der Sportunterricht wirft im Kontext seiner fachcharakteristischen Körperlichkeit sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrkräften vielfältige Diskussionen und Unsicherheiten im Umgang mit der Menstruation auf (Höfner-Hampel, 2010). Zugleich wird das Fach im Kontext schulischer Sexualerziehung, in der die Menstruation mittlerweile als fester Bestandteil gilt (Voß, 2022), nur sehr vereinzelt als potenziell bedeutsamer Bildungskontext benannt. Im Zusammenhang dieser unterschiedlichen Bezugspunkte werden Grenzen, z.B. hinsichtlich der (Nicht-)Thematisierung von Menstruation oder der pädagogischen Zuständigkeit, zwischen den Akteur:innen des Sportunterrichts kontinuierlich neu verhandelt. Empirische Untersuchungen zu diesen Verhandlungen liegen bislang aber kaum vor.

Unser Beitrag knüpft an diesem Forschungsdesiderat an und interessiert sich für die Frage, wie in Online-Foren die Menstruation von Schüler:innen gedeutet und alltäglich ausgehandelt wird. Hierbei wird die Menstruation im Sportunterricht als ein sozio-kulturelles Phänomen betrachtet, das sich auch in Diskursen konstituiert. Aus diskurstheoretischer Perspektive (Foucault, 1983) wird der gesellschaftliche Wissensvorrat über Menstruation sichtbar, der in machtvollen Konstruktionsprozessen Sagbares vom Nichtsagbaren abgrenzt, sowie normative Vorgaben für den handlungspraktischen Umgang legitimiert. Ziel der im Beitrag dargestellten Studie ist es, das Phänomen Menstruation von Schüler:innen im Sportunterricht explorativ zu erforschen und in seinen sozialen Konstruktionsweisen auf diskursiver Ebene zu beschreiben.

Methode

Zur Bearbeitung der leitenden Zielsetzung wurde eine wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) durchgeführt. Dieser qualitative Forschungsansatz ist darauf spezialisiert, Fragen der Konstitution von Phänomenen in Diskursen zu untersuchen (Keller, 2011, S.72-73). Datengrundlage waren Threads aus Online-Foren, in welchen besonders intime und persönliche Themen, wie eben Menstruation, von (ehemaligen) Schüler:innen zur Sprache gebracht und verhandelt werden. Der Materialkorpus wurde in einem theoretischen Sampling zusammengestellt und umfasst insgesamt zwölf Threads aus vier verschiedenen Online-Foren aus dem Zeitraum 2008-2021. Gemäß dem Ansatz der WDA erfolgte die Auswertung dieser Threads in Adaption des Kodiervorgangs der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) und war durch das analytische Konzept der Phänomenstruktur (Keller, 2011, S. 103-108) angeleitet.

Ergebnisse

Als Ergebnis konnten zum einen zentrale Themen der Online-Kommunikation über Menstruation im Sportunterricht herausgearbeitet werden. So wird die Menstruation überwiegend in Hinblick auf

Fragen (1.) der (Nicht-)Teilnahme am Sportunterricht sowie (2.) der Verwendung von Hygieneprodukten verhandelt. Innerhalb dieser Themen stellt sich der Schwimmunterricht als ein für Schüler:innen besonders erschwerter Handlungskontext dar. Zum anderen konnte eine differenzierte Beschreibung der Phänomenstruktur des Diskursphänomens Menstruation im Sportunterricht erarbeitet werden. In Online-Diskussionen werden themenübergreifend bestimmte *Ursachen* (u.a. Auffassungen von Menstruation als eine intime, schwer zu kommunizierende körperliche Erfahrung), *Bedingungen* (externale: u.a. strukturelle Bedingungen von Schule/Sportunterricht, Lehrkraftverhalten; internale: u.a. Intensität, Dauer und Regelmäßigkeit der Menstruation), *Konsequenzen* (u.a. Beschämung, soziale Ausgrenzung, Konflikte mit Lehrkraft) und *Strategien* des Umgangs mit Menstruation (anpassende: u.a. Schmerz-/Angstmanagement; konfrontative: u.a. offene Kommunikation über Menstruation) konstruiert.

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten übergreifend darauf hin, dass die Menstruation in Online-Foren hauptsächlich als individuelles, beschämendes, einschränkendes und unangenehmes Thema interpretiert wird. In einer diskurstheoretischen Perspektive wird deutlich, wie auch im Sportunterricht machtvoll Normen des Schweigens und Verschweigens stabilisiert werden. Den unterschiedlichen Interpretationsweisen von Menstruation in Online-Foren ist zudem gemein, dass sie Menstruation als eine weibliche Körpererfahrung konstruieren, die unterschiedlich und individuell bewältigt werden muss. An diese Erkenntnisse anschließend werden im Beitrag Forschungsperspektiven aufgezeigt sowie Implikationen für die pädagogische Praxis diskutiert, die einen entstigmatisierenden und diversitätssensiblen Umgang mit Menstruation im Sportunterricht nahelegen.

Literatur

- Curry, C., Ferfolja, T., Holmes, K., Parry, K., Sherry, S., & Armour, M. (2022). *Menstrual health education in Australian schools*. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 4(2), 223–236. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060119>
- Foucault, M. (1983) *Sexualität und Wahrheit 1: Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Höfing-Hampel, E. (2010). *Mädchenthemen im Sportunterricht. Menstruation und Brustwachstum*. Budrich.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. VS.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. VS.
- Voß, H.-J. (2022). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung*. Kohlhammer.

„...ich weiß, wenn ich da jetzt hingeh, dass es währenddessen dann halt gut ist“ – zum Erleben von Sportunterricht und Freizeitsport von Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen

Das SPOPSY4HEALTH Projekt

Effekte von Bewegungsmangel auf die psychische Gesundheit sind heute gut belegt. Überblicksarbeiten zeigen, dass akuter und chronischer Bewegungsmangel bei Kindern und Jugendlichen in einem engen Zusammenhang mit dem Auftreten depressiver Symptome stehen, Ängste beeinflussen und Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden haben (Rodríguez-Ayllon et al., 2019; Hoare et al., 2016). Die individuelle Sicht von Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen auf ihr eigenes Bewegungs- und Sportengagement ist jedoch als Forschungsdesiderat zu bezeichnen. Zwar wurde dieses Feld in einem ersten Vorstoß bereits von Böhlke (2018) in den Blick genommen, in diesem Zuge bemängelte sie jedoch das ansonsten fehlende empirisch gesicherte Wissen. In einer Pilotstudie des Uniklinikums Münster (UKM) und des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Münster werden Bewegungs- und Sportaktivitäten dieser Jugendlichen in zwei Forschungsmodulen untersucht, um perspektivisch Fördermaßnahmen für diese besonders vulnerable Gruppe entwickeln zu können. Forschungsmodul 1 geht mittels Fragebogenbatterie der Frage nach, ob Jugendliche mit psychischen Erkrankungen, wie angenommen, weniger körperlich aktiv sind als gesunde und mit Sport und Bewegung häufiger Negativerfahrungen verknüpfen. Gegenstand des Vortrags ist Forschungsmodul 2, in dem die Erfahrungen mit Bewegung, Spiel und Sport in Schule und Freizeit, subjektive Barrieren aber auch erlebte Potentiale von Sport und Bewegung mittels problemzentrierter Interviews erhoben werden.

Die Interviewstudie folgt drei zentralen Fragestellungen:

- (1) Welche Rolle spielen Bewegungs- und/oder Sportaktivitäten aktuell im Leben der psychisch erkrankten Jugendlichen? War das immer so bzw. war es früher anders?
- (2) Wie ist das aktuelle Freizeitsportverhalten der psychisch erkrankten Jugendlichen? Und wie erleben sie es?
- (3) Wie ist die subjektive Sicht der psychisch erkrankten Jugendlichen auf den verpflichtenden Sportunterricht?

Fragestellung (2) und (3) werden jeweils strukturiert durch die konkrete Suche nach positiven Erfahrungen und Benefits auf der einen sowie negativen Erfahrungen und subjektiven Vorbehalten auf der anderen Seite.

Methodisches Vorgehen

Der Interviewleitfaden stützt sich u.a. auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2017). Es wurden elf Interviews mit Jugendlichen geführt, die zum Zeitpunkt der Befragung stationär in der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Universitätsklinikums Münster (UKM) behandelt wurden. Die kategorienbasierte Auswertung erfolgte als inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) mit einem deduktiv-induktiven Vorgehen.

Ergebnisse und Diskussion

Die interviewten Jugendlichen berichten sehr unterschiedliche Sportbiographien und Haltungen zu Bewegung, Spiel und Sport. Das Spektrum reicht von grundsätzlicher Ablehnung bis hin zur lebenslanger Sportbegeisterung. Gleichzeitig deutet sich jedoch eine relativ breite Ablehnung des Sportunterrichts an, die bei aller Vorsicht bezüglich einer Verallgemeinerung qualitativer Daten im Widerspruch zu den Ergebnissen allgemeiner Jugendstudien (vgl. Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020) steht. Eine mögliche Ursache dafür könnte der verpflichtende Charakter des Sportunterrichts in Kombination mit der besonderen Bedeutung sozialer Aspekte im Vergleich zu anderen Schulfächern sein. Denn psychische Erkrankungen reichen in aller Regel weit in das Soziale hinein oder betreffen es ganz direkt. Während sich Jugendliche mit psychischen Erkrankungen in ihrer Freizeit Bewegungsaktivitäten zuwenden können, die ihre eigenen, möglicher Weise auch speziellen Bedürfnisse berücksichtigen, verlangt der Sportunterricht oft ein selbstverständliches „Sich-Einlassen“ auf ganz unterschiedliche motorische, soziale und strukturelle Anforderungen. Diese Anforderungen können unter anderem zu Scham, Angst vor Bewertungen und der Konfrontation mit den eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten führen und sind mit Blick auf alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere jedoch für die hier in den Blick genommene Zielgruppe zu hinterfragen.

Konkrete Hinweise und Rezepte für den Sport mit „dem“ oder „der“ Heranwachsenden mit einer psychischen Erkrankung lassen sich entsprechend nicht formulieren. Eine Differenzierung nach unterschiedlichen Störungsbildern könnte hier zu spezifischeren Ergebnissen führen. Die Aussagen in den Interviews verweisen trotzdem auf einige Aspekte, die besonders bedeutsam sein könnten, wenn ein langfristig motivierendes Sporttreiben mit der Zielgruppe erreicht werden soll.

Literatur

- Böhlke, N. (2018). *Psychisch Anderssein im Sport: Wie von psychischen Störungen betroffene Jugendliche Sport erleben. Eine qualitative Studie*. Dissertation. Georg-August- Universität, Göttingen.
- Hoare, E., Milton, K., Foster, C. & Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 1-22.
- Krieger, C., Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Forschungsfeld Schüler*innen. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.) *Empirie des Schulsports*. (S. 114-132). Meyer & Meyer.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F. et al. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Exponiertheit im Sportunterricht. Die Bedeutung der Sozialbeziehungen für das emotionale Erleben von Schüler:innen der Sekundarstufe I

Einleitung

Im Sportunterricht sind Schüler:innen aufgrund der Öffentlichkeit unterrichtlicher Handlungen besonders exponiert. Die damit einhergehende soziale Bewertung durch Mitschüler:innen kann das emotionale Erleben des Sportunterrichts beeinflussen (Herrmann & Gerlach, 2020). Positive Beziehungsqualitäten zwischen den Schüler:innen und ihrer unterrichtenden Sportlehrkraft, sowie zwischen den Schüler:innen und ihren Peers erscheinen vor diesem Hintergrund besonders wichtig (Heemsoth, 2014). Im Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die sich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Exponiertheit vor den Mitschüler:innen, Beziehungsqualitäten und emotionalem Erleben im Sportunterricht widmet. Ferner wird die moderierende Rolle der Sozialbeziehungen für das emotionale Erleben in exponierten Sportunterrichtsphasen beleuchtet.

Methode

Es nahmen $N = 82$ Schüler:innen aus vier Klassen der Jahrgangsstufen fünf bis sieben an der im Beitrag vorgestellten Studie teil ($M = 11.65$, $SD = 0.91$, 56,1% weiblich). Über Selbsteinschätzungen der Schüler:innen wurden die Qualität der Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung und die Qualität der Peerbeziehungen erfasst (Heemsoth & Miethling, 2012). Exponiertheit wurde wiederholt für mehrere Unterrichtsphasen aus insgesamt 12 Sportstunden anhand eines Kodiersystems auf der Grundlage von Beobachtungen beurteilt. Darüber hinaus berichteten die Schüler:innen für jede Unterrichtsphase über ihr emotionales Erleben (Zufriedenheit, Freude, Wut/Ärger).

Ergebnisse

Mehrebenenanalysen zeigen, dass eine stärkere Exponiertheit mit weniger Zufriedenheit ($f^2 = 0.13$) und Freude ($f^2 = 0.05$) und mehr Wut/Ärger ($f^2 = 0.10$) zusammenhängt. Günstige Sozialbeziehungen wirken sich hingegen positiv auf das emotionale Erleben aus. Schüler:innen mit einer positiveren Beziehung zur Lehrkraft berichten eher von Freude ($f^2 = 0.08$) und weniger von Ärger/Wut ($f^2 = 0.08$) als Schüler:innen mit einer weniger positiven Beziehung zur Lehrkraft. Die Qualität der Peerbeziehungen steht in positivem Zusammenhang mit Zufriedenheit ($f^2 = 0.19$) und Freude ($f^2 = 0.17$) im Sportunterricht. Eine positive Beziehung zur Lehrkraft moderiert zudem die Effekte der Exponiertheit auf das emotionale Erleben in dem Sinne, dass auch bei stärkerer Exponiertheit mehr Freude ($\Delta\mathcal{W}^2 = 0.28$) und weniger Wut/Ärger ($\Delta\mathcal{W}^2 = 0.25$) erlebt werden (siehe Abb. 1).

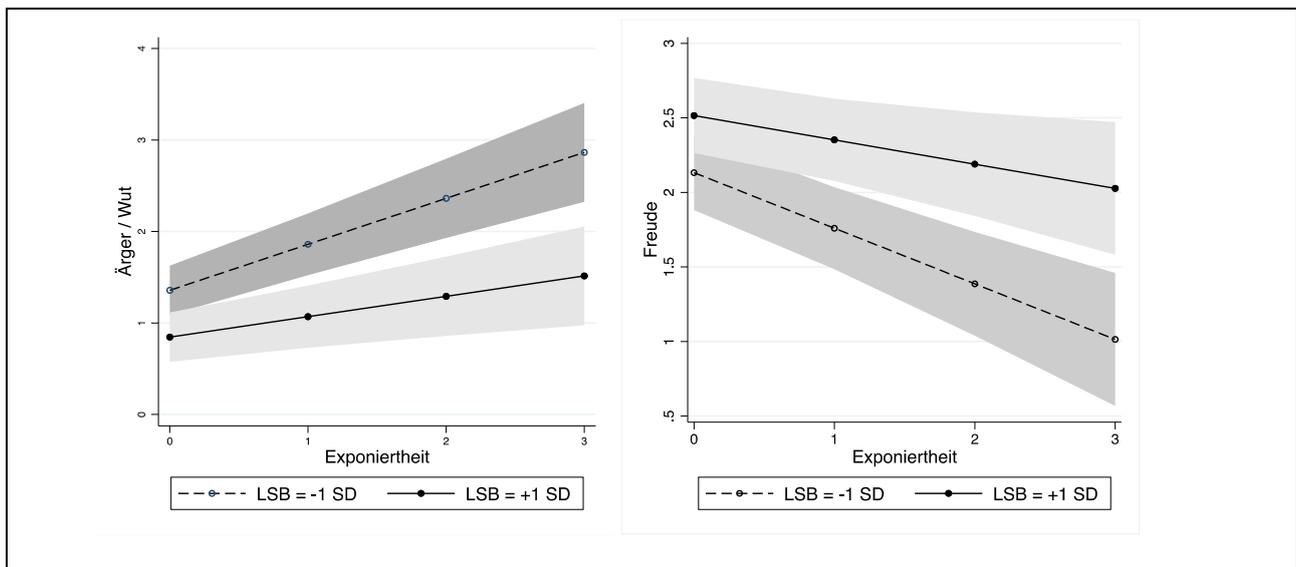


Abbildung 2 Der Beziehungseffekt. *Anmerkung:* Schraffierte Bereiche sind 95% Konfidenzintervalle; LSB = Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung; SD = Standarddevianz

Diskussion

Freude und Zufriedenheit im Sportunterricht, welche durch den Grad der Exponiertheit mitbestimmt werden, stehen in direktem Zusammenhang mit der überaus gesundheitsrelevanten sportlichen Aktivität in der Freizeit (Sanchez-Oliva et al., 2014; Woods et al., 2012). Die Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung erweist sich dabei als zentraler Kontextfaktor für den Erhalt positiven emotionalen Erlebens unter besonders exponierten Bedingungen im Sportunterricht. Die Erkenntnisse zur Exponiertheit und zum Beziehungseffekt sollten bei der Gestaltung von Sportunterricht berücksichtigt werden. Angesichts der hohen gesundheitlichen Bedeutung sportlicher Betätigung und des Anspruchs von Sportunterricht, diese bei Heranwachsenden zu fördern, gewinnen Befunde, die das emotionale Erleben einschließen, besondere Relevanz.

Literatur

- Heemsoth, T. (2014). Unterrichtsklima als Mediator des Zusammenhangs von Klassenführung und Motivation im Sportunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 203–215. <https://doi.org/10.2378/peu2014.art16d>
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F., & García-Calvo, T. (2014). Physical Education Lessons and Physical Activity Intentions Within Spanish Secondary Schools: A Self-Determination Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0043>
- Woods, C. B., Tannehill, D., & Walsh, J. (2012). An examination of the relationship between enjoyment, physical education, physical activity and health in Irish adolescents. *Irish Educational Studies*, 31(3), 263-280, <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710068>

AK 2.5 Physical Literacy und Bewältigungsstrategien von Sportreferendar*innen

JOHANNES CARL

Deakin University (Melbourne)

Physical literacy als „Fuzzy Concept“?! Reflexionen aus Sicht der sportwissenschaftlichen Gesundheitsbildung

Hintergrund und Relevanz

Das Konzept der „Physical Literacy“ (PL) umfasst „die Motivation, das Selbstvertrauen, die physische Kompetenz, das Wissen und das Verständnis, welches vonnöten ist, um körperliche Aktivität wertzuschätzen und Verantwortung für einen lebenslang aktiven Lebensstil zu übernehmen“ (Übersetzung nach International Physical Literacy Association, 2017). PL hat in der deutschen Sportwissenschaft zuletzt zunehmend an Aufmerksamkeit erfahren (Töpfer et al., 2022). Beispielsweise wurde im 4. Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht eine stärkere Orientierung am Konzept nahegelegt (Breuer, Joisten & Schmidt, 2020). PL birgt den Vorteil, dass (a) interdisziplinäres Denken in der Sportwissenschaft akzentuiert wird und somit der zunehmenden Fragmentierung des Faches entgegengewirkt werden kann, (b) Bewegungspraxis ganzheitlicher gestaltet werden kann und (c) der Anschluss der deutschen Sportwissenschaft an den internationalen Diskurs besser gelingen kann (Töpfer et al., 2022). Nichtsdestotrotz steht die Sportwissenschaft vor der Aufgabe, PL „begrifflich und konzeptionell zu deuten“ (ebd.). Zweifellos ist auch die Sportpädagogik als einem der wichtigsten Anwendungsfelder von PL gefordert, entsprechende konzeptuelle Einordnungen vorzunehmen.

Internationaler Einordnungsraster

Einer systematischen Übersicht von Young et al. (2020) zufolge wird PL auf internationaler Ebene uneinheitlich und mit variierender Stringenz zu den ursprünglichen Konzeptvorstellungen verwendet. Idealtypische Arbeiten unterstreichen eine ganzheitliche Schüler:innenfokussierung („student-centered approach“) unter Berücksichtigung monistischer, existenzieller und phänomenologischer Grundannahmen. „Mittlere Positionen“ betonen zwar die integrative Funktion physischer, affektiver und kognitiver Faktoren, inkludieren jedoch nicht den subjektivierend-sinnstiftenden sowie prozessualen und lebenslangen Charakter von PL. Dualistische Arbeiten koppeln sich von den ursprünglichen PL-Positionen weitestgehend ab und priorisieren letztendlich physische Fertigkeiten (Young et al., 2020). Insgesamt kommt PL dem Status eines „fuzzy concepts“ nahe, wobei die Nutzung des Ansatzes offensichtlich stark vom Anwendungskontext und der jeweiligen Biografie abhängt. Dementsprechend konnten zuletzt sechs differente Forscher:innennetzwerke identifiziert werden (Lower-Hoppe et al., 2022).

Nationaler Einordnungsraster

Auch auf nationaler Ebene haben vergangene Arbeiten unterschiedliche Einordnungen vorgenommen. Joisten et al. (2020) haben PL – eines „pragmatischen Interpretationsansatzes“ (Edwards et al., 2018) folgend – beispielsweise mit bewegungsbezogener Gesundheitskompetenz gleichgesetzt. Hummel und Krüger (2020) insinuieren wiederum eine starke konzeptuelle Nähe zu (neuer) körperlicher Grundbildung. Wendet man eine Parallele zwischen der internationalen Nutzung des PL-Konzepts an, so besteht darin die Gefahr, dass das „fuzzy“ PL-Konzept – insbesondere bei Missachtung

der elaboriert ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen (z.B. Whitehead, 2007) – grundlegend mit allen hierzulande entwickelten pädagogischen Ansätzen gleichgesetzt werden könnte. Die idealtypische Position (international) kommt national subjektivierenden Ansätzen der Bewegung (z.B. ästhetische Bildung, Körpererfahrung nach Funke-Wieneke, 2001) nahe, insbesondere wenn diese den sukzessiv emanzipatorischen Charakter im Sinne einer selbstverantwortlichen körperlichen Aktivität hervorheben. Die national diskutierten Kompetenzansätze für Sport und Bewegung (z.B. Töpfer & Sygusch, 2014; Pfeifer & Sudeck, 2016) kommen einer „mittleren Position“ gleich, da sich diese an der Bewältigbarkeit externer Aufgaben orientieren. Dualistische Positionen würden sich bei Gleichsetzung – wenn auch national noch nicht erfolgt – beispielsweise im Bereich motorischer Basisqualifikationen wiederfinden (z.B. Hermann et al., 2016) und somit der Genese des PL-Konzepts nicht hinreichend Rechnung tragen.

Subjektivierende Position: Einblick in eine eigene Interventionsstudie

Die eigene Positionalität zu PL drückt sich in Anlehnung an idealtypische Beschreibungen (Young et al., 2020) in der Favorisierung einer subjektzentrierten Perspektive für die „Übersetzung“ in den deutschsprachigen Diskurs aus. Diese Position prägt auch die Interventionsstudie „PLACE“ (Pöppel et al., 2024), welche im außerunterrichtlichen Bereich an Bremer Grundschulen (3./4. Klasse) angesiedelt ist. Nachdem hierzulande keine direkten Interventionserfahrungen mit dem PL-Konzept existieren, wurden dem Studiendesign zunächst eine Literaturrecherche zu Praxisempfehlungen sowie zwei Pilotphasen zugrunde gelegt. Die Intervention adressiert bewusst Inhalte auf der physischen, kognitiven, affektiven sowie sozialen Ebene (siehe Australian PL Framework: Keegan et al., 2019). Zudem kennzeichnet die Studie eine Betonung von Schüler:innenpartizipation. Die Studie schließt mit einer Hauptphase ab, dessen Evaluation sich einer Triangulation bedient.

Literatur

- Breuer, C., Joisten, C., & Schmidt, W. (2020). Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht - Gesundheit, Leistung und Gesellschaft. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., Cooper, S. M., & Jones, A. M. (2018). 'Measuring' physical literacy and related constructs: a systematic review of empirical findings. *Sports Medicine*, 48, 659-682.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 314-322). Schorndorf: Hofmann.
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. *Sportwissenschaft*, 46(2), 60-73.
- International Physical Literacy Association (2017). IPLA Definition. Zugriff am 15.02.2024 unter <https://www.physical-literacy.org.uk/>
- Hummel, A., & Krüger, M. (2020). Physical Literacy und neue körperliche Grundbildung. *Sportunterricht*, 69(7), 295-300.
- Keegan, R. J., Barnett, L. M., Dudley, D. A., Telford, R. D., Lubans, D. R., Bryant, A. S., ... & Evans, J. R. (2019). Defining physical literacy for application in Australia: a modified Delphi method. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 105-118.
- Lower-Hoppe, L. M., Kim, A. C. H., Brgoch, S. M., Zwolski, C. M., Schmitt, L., Paponetti, M. K., & Quatman-Yates, C. C. (2022). Investigating the social network structure of physical literacy scholars to advance a paradigm for physical activity promotion. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 809946.
- Pöppel, K., Schmittwilken, L., & Carl, J. (2024). Addendum: Development and evaluation of a school-based physical literacy intervention for children in Germany: protocol of the PLACE study. *Front. Sports Act. Living*, 5, 1279543.
- Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2016). Bewegungsbezogene Gesundheitskompetenz als integrative Zielgröße in Bewegungstherapie und Gesundheitssport – Konzeption und Validierung eines Erhebungsverfahrens. *Sportwissenschaft*, 46, 74-87.
- Töpfer, C., Jaunig, J., & Carl, J. (2022). Physical literacy—to be discussed: a perspective from the point of view of German language sport science. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 186-192.
- Töpfer, C., Sygusch, R. (2014). Gesundheitskompetenz im Sportunterricht. In: S. Becker, S. (Hrsg.), *Aktiv und Gesund?* (S. 153-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298.
- Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2020) Physical literacy: a concept analysis. *Sport, Education and Society*, 25(8), 946-959

„Den Everest mit Flip-Flops erklimmen“ – Bewältigungsstrategien von Referendar*innen bei der Tanzvermittlung im Sportunterricht

Einleitung

Dem aktuellen Diskurs in der sportwissenschaftlichen Professionsforschung folgend wird das Sportlehrkräftehandeln weit mehr durch biografische Sozialisationsprozesse geleitet als durch einzelne Ausbildungsphasen. In der Folge hat sich ein an geschlechterstereotypischen Vorstellungen angelehntes männlich konnotiertes Sportverständnis im begrenzten Kontinuum Schule-Studium-Referendariat-Schule perpetuiert, das in der Regel mit einer Marginalisierung von Tanz einhergeht. Dies führt wiederum dazu, dass der Bereich Tanz von ausgebildeten Sportlehrkräften oftmals gemieden und trotz seiner Verbindlichkeit aufgrund der curricularen Verankerung in der Praxis wenig bis gar nicht unterrichtet wird (u.a. Freytag, 2022; Gerlach et al., 2005; Hafner, 2020). Schüler*innen bleibt somit eine Fülle an möglichen positiven Effekten, wie die Entfaltung des gestalterischen und ästhetischen Handlungsrepertoires, die Erschließung neuer Zugänge zum eigenen Körper, eine Erweiterung von Sozial- und Bewegungskompetenz, die Steigerung von Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit, die Förderung von interkulturellem Verstehen sowie ein vielfältiger Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (Klinge, 2007) verwehrt. Aus der Vernachlässigung des Bewegungsfelds Tanz lässt sich darüber hinaus annehmen, dass angehende Sportlehrkräfte im Rahmen ihres Ausbildungsprozesses an den Schulen auf ein „tanzunfreundliches Klima“ treffen, wodurch sich die Problematik generationsübergreifend fortsetzt.

Während des Vorbereitungsdienstes, dessen strukturelle und prüfungsobligatorische Gegebenheiten angehende Sportlehrkräfte jedoch in der Regel dazu anhalten auch im Tanz eine Unterrichtsreihe einschließlich Unterrichtsbesuch durchzuführen, erfolgt dem geschuldet eine unmittelbare Konfrontation mit der oftmals ersten Einnahme der Rolle der/des Vermittelnden. Gegeben der Tatsache, dass Referendar*innen fachspezifische Anforderungen als weitaus stressiger wahrnehmen als fertig ausgebildete Sportlehrkräfte und Sportstudierende (Schäfer et al., 2019), entsteht für viele angehende Sportlehrkräfte beim erstmaligen Unterrichten des Sportbereichs Tanz eine doppelte Drucksituation: Zum einen besteht eine permanente Belastung durch den hohen Bewertungsdruck während der Ausbildungsphase und zum anderen ein Unterrichten eines der eigenen Sportbiografie oftmals fremden Bewegungsfelds. Die vorliegende Studie adressiert demgemäß folgende Fragestellung: Welcher Bewältigungsstrategien bedienen sich Referendar*innen bei der Vermittlung eines Unterrichtsvorhabens im Bewegungsfeld *Gestalten, Tanzen, Darstellen*?

Methode

Die Datenbasis liefern zehn leitfadengestützte Interviews mit vier Referendarinnen und sechs Referendaren aus Nordrhein-Westfalen, die sich am Ende der Ausbildungsphase befinden und ein Unterrichtsvorhaben im Bereich *Gestalten, Tanzen, Darstellen* durchführen mussten. Gemäß der übergreifenden Fragestellung fiel die Auswahl auf Referendar*innen, die wenig bis keine sportbiografischen Bezüge zum Bereich Tanz aufweisen. Die Zusammenstellung der Interviewteilnehmenden erfolgte mithilfe der jeweiligen Fachleitungen der Lehramtsanwärter*innen. Die Interviews wurden mit einer durchschnittlichen Länge von 51 Minuten zwischen September und November 2023 durchgeführt und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2016). Schon im Interviewleitfaden angelegt, wurden theoriebezogen die Kategorien *studentische Fachkultur* und *berufliche*

Erwartungen deduktiv bestimmt. Als Kern der Studie war die Kategorie *Bewältigungsstrategien* ebenfalls deduktiv angelegt, die im weiteren Verlauf des Auswertungsprozesses auf Grundlage der Interviewergebnisse ausdifferenziert wurde.

Ergebnisse

In der Gesamtübersicht zeigen die Ergebnisse, dass die Formen der individuellen Bewältigungsstrategien zwischen *Ausweichen* hinsichtlich des eigenen Vor- und Mitmachens, *Unterstützung* in Anspruch nehmen und *Sich intensiv einarbeiten* schwanken (Schäfer et al., 2019). Konkret können auf Grundlage des Datenmaterials fünf Bewältigungsstrategien identifiziert werden: 1. Verknüpfung von Tanz mit Fitness, 2. Solidarisierung mit den Schüler*innen, 3. Verzicht auf Eigenrealisation, 4. Intensivierung der eigenen Vorbereitung, 5. Rückgriff auf die Expertise der Ausbildungslehrkraft. Darüber hinaus bestätigen die Interviews, dass der Sportbereich Tanz an den meisten der beteiligten Ausbildungsschulen einen geringen Stellenwert hat, die Referendare häufiger eine aktive Bewältigungsstrategie wählen als die Referendarinnen und der Ausbildungslehrkraft eine große Verantwortung obliegt.

Diskussion

Das überwiegend „tanzunfreundliche Klima“ an den Schulen kann u.a. dafür verantwortlich gemacht werden, dass die Referendar*innen die Bandbreite des Tanzfeldes nur marginal ausnutzen und stattdessen tänzerische Inhalte mit Elementen des Fitnesssports verbinden, sie sich ferner mit den Schülern solidarisieren (müssen) und darüber hinaus einem Vormachen der tänzerischen Bewegungen ausweichen. Im Rahmen von (Selbst-)Professionalisierungsprozessen müssen neben den Lehramtsanwärter*innen insbesondere auch Ausbildungslehrkräfte dahingehend sensibilisiert werden, ihr eigenes Sportverständnis zu reflektieren und vorherrschenden negativen Einstellungen dem Bereich Tanz gegenüber entgegenzuwirken, um angehenden Sportlehrkräften den Einstieg in die Tanzvermittlung zu erleichtern. Sie könnten dann auch einen Beitrag dazu leisten, die Reproduktion eines überlieferten männlich konnotierten Sportverständnisses zumindest zu irritieren.

Literatur

- Freytag, V. (2022). Bewegungsfeld Tanz. In M. Krüger & A. Güllich (Hrsg.), *Handbuch Sport und Sportwissenschaft* (S. 703-717). Springer.
- 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.
- Hafner, S. (2020). Tanzen im Sportunterricht: Eine Wahlverwandtschaft mit begrenztem Mehrwert - Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <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). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- 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.

JOHANNES CARL, KASPER SALIN, CLEMENS TÖPFER, ANDRE POWELEIT, ANNE KELSO, IVAN MÜLLER, JOHANNES JAUNIG, CHRISTOPH KREINBUCHER-BEKERLE & SANDRA HECK IM NAMEN VON EUROPLIT
Deakin University, University of Jyväskylä, Universität Jena/ Erfurt, Deutsche Sporthochschule Köln, Ostschweizer Fachhochschule, Universität Basel, Universität Graz, Université National de l'Activité Physique et des Sports Luxembourg

Die Kompatibilität des gegenwärtigen Sportunterrichts in Europa mit dem Ansatz „Physical Literacy“: Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie in 40 Ländern

Problemstellung

Dem Sportunterricht wird eine Schlüsselrolle bei der Befähigung junger Menschen zu einem aktiven Lebensstil zugeschrieben. Europa zeichnet sich durch heterogene edukative Konzepte, curriculare Landschaften sowie Lernüberzeugungen aus (Holzweg et al., 2013). Im internationalen Raum hat das auf Whitehead (2001) zurückgehende Konzept der „Physical Literacy“ (PL) in den vergangenen Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen (Young et al., 2021). PL basiert auf einer Integration physischer, kognitiver und affektiver Qualifikationen für lebenslange körperlicher Aktivität (IPLA, 2017), womit ein holistischer und personenzentrierter Anspruch an die Gestaltung von Bewegung formuliert wird (Edwards et al., 2017). Auch die internationale sportpädagogische Gemeinschaft diskutiert curriculare und sportpraktische Implikationen von PL (Durden-Myers et al., 2018). Der Sportunterricht erweist sich dabei als das relevanteste Anwendungsfeld von PL (Carl et al., 2022). Die zunehmende Aufmerksamkeit für diesen Ansatz kann auch auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die UNESCO (2015) in ihren globalen Richtlinien zum Sportunterricht [quality physical education guidelines for policymakers] der PL eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung von hochwertigem Unterricht beimisst. Es bleibt knapp zehn Jahre nach der Veröffentlichung der Richtlinie jedoch unklar, inwiefern die verschiedenen Länder Europas auf nationaler Ebene tatsächlich die Kriterien eines 'PL-inspirierten Sportunterrichts' erfüllen. Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, eine länderübergreifende Bestandserhebung mit Blick auf die Erfüllung zentraler Kriterien von PL-inspiriertem Sportunterricht durchzuführen.

Methodik

Über eine gezielte Literaturrecherche sowie einen iterativen Austausch dreier PL-Expert:innen wurden 15 Kriterien eines 'PL-inspirierten Sportunterrichts' gewonnen und auf eine 5er-Likert-Skala mit einem jeweils kontrastierenden Statement projiziert (z.B. schüler:innenzentriertes vs. standardorientiertes pädagogisches Handeln; Explorations- vs. Perfektionsorientierung). Expert:innen aus 40 europäischen Ländern (Expertiseschwerpunkte: PL und Sportunterricht bzw. länderspezifische curriculare Strukturen) bewerteten die Kriterien mithilfe eines Vier-Augen-Prinzips. Das Studienteam analysierte im ersten Schritt die Trennschärfen der Fragen (Item-Total-Korrelation) sowie empirische Gesamtkonsistenz (via Cronbachs α) und beschrieb im zweiten Schritt die Erfüllung der 15 Kriterien eines 'PL-inspirierten Sportunterrichts' mittels deskriptiver Statistiken. Über allgemeine lineare Modelle wurde bestimmt, ob sich die Erfüllung der Kriterien signifikant zwischen den vier europäischen Regionen (EU-Eurovoc-Thesaurus: Nordeuropa, Südeuropa, Westeuropa, Mittel-/Osteuropa) sowie zwischen anglophonen und nicht-anglophonen Ländern unterscheidet. Es wurde ein explorativer Zusammenhang zwischen der PL-Kompatibilität des Sportunterrichts mit den

länderspezifischen Schulleistungsstandards (PISA-Länderergebnisse: OECD, 2023) sowie dem Index für menschliche Entwicklung (HDI: United Nations, 2022) berechnet.

Ergebnisse

Auf curricularer Ebene stellt PL in 7,7% der Länder das dominierende Konzept dar, wohingegen 17,9% der teilnehmenden Länder eine vereinzelte Nennung berichten und 74,4% der Länder PL nicht wörtlich nennen. Die 15 Kriterien eines 'PL-inspirierten Sportunterrichts' zeigten zufriedenstellende Itemtrennschärfen ($0.33 \geq rit \geq 0.81$) sowie Gesamtkonsistenz ($\alpha = .86$), auch wenn ein Item zur Bereitstellung eines Instruments zum individuellen Fortschritt (Item 9) einen empirisch externalen Faktor bilden könnte ($rit = 0.10$). Die Werte der Kriterien 'PL-inspirierten Sportunterrichts' pendelten um die Mittelverankerung zwischen den PL-befürwortenden und der PL-kontrastierenden Polen. Im Mittel gibt es nur eine leichte Tendenz zugunsten eines PL-befürwortenden Sportunterrichts ($0.31 \geq$ Itemschwierigkeit ≥ 0.75). Die nordischen Länder zeigten die höchste Kompatibilität mit einem PL-kompatiblen Sportunterricht ($M = 3.97$, $SD = 0.54$), die sich signifikant (post-hoc: $t(19) = 4.37$, $d = 1.63$) von jener in den Ländern Mittel-/Osteuropas ($M = 3.04$, $SD = 0.60$) unterscheidet. Es wurden signifikante, stark explorativ zu interpretierende Zusammenhänge zwischen der PL-Kompatibilität des Sportunterrichts mit dem länderspezifischen Schulleistungsstandard ($r = .43$, $p = .006$) sowie dem Index für menschliche Entwicklung ($r = .32$, $p = .043$) registriert.

Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse veranschaulichen die Heterogenität des curricular gestützten Sportunterrichts in Bezug auf die Vereinbarkeit mit dem von der UNESCO forcierten PL-Konzept. Die Sportpädagogik sollte daher den Austausch in Europa unter Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Wahrnehmungen und Konzeptionen stärken, wobei vor allem die im PL-Konzeptentwicklungsprozess als fortschrittlich zu betrachtenden nordischen Länder interessant für internationale Forschungsprojekte erscheinen. Das auf sektorübergreifende Zusammenarbeit abzielende Fit for Life-Programm der UNESCO unterstützt beispielsweise eine integrative Politikgestaltung, um einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheit der Jugend zu leisten. Die deutschsprachige Sportpädagogik kann nach intern von einer Intensivierung konzeptueller Diskussionen mit explizitem PL-Bezug profitieren. Derzeit scheinen Fragen zum Verhältnis des erziehenden Sportunterrichts und PL bzw. zum Mehrwert des jeweils „anderen“ Konzepts weiterhin ungelöst.

Literatur

- Carl, J., Barratt, J., Toepfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? A systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102091.
- Durden-Myers, E. J., Green, N. R., & Whitehead, M. E. (2018). Implications for promoting physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262-271.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: a systematic review. *Sports Medicine*, 47, 113-126.
- Holzweg, M., Onofre, M., Repond, R. M., Bumm, K., & Scheuer, C. (2013). Physical education and school sport in Europe. *J. Int. Soc. Comp. Phys. Educ. Sport*, 35, 47-56.
- IPLA (2017). *IPLA Definition*. Zugriff am 15.02.2024 unter <https://www.physical-literacy.org.uk/>
- OECD (2023). *PISA 2022 results*. OECD iLibrary. Zugriff am 15.02.2024 unter <https://www.oecd.org/pisa/data/>
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policymakers*. Zugriff am 15.02.2024 unter <https://en.unesco.org/inclusivpolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- United Nations. (2022). Human Development Reports - Human Development Insights (Human Development Index 2021/2022). Retrieved 2024-02-19 from <https://hdr.undp.org/data-center/country-insights#/ranks>
- Young, L., O'Connor, J., Alfrey, L., & Penney, D. (2021). Assessing physical literacy in health and physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 156-179.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.

AK 3.1 Professionalisierung von Sportlehrkräften

ANNEKE LANGER & MIRIAM SEYDA

Mehr Wissen, besserer Unterricht? Eine Analyse über den Zusammenhang des fachdidaktischen Wissens mit der Unterrichtsqualität bei Grundschulsportlehrkräften.

Einführung

Lehrkräfte und die Qualität ihres Unterrichts zählen zu den wichtigsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg von (Grund-)Schüler_innen, wie sich empirisch u.a. in den Ergebnissen der Metaanalyse von Hattie (2008) zeigt. In Bezug auf Sportunterricht hat die Professionalisierung von Lehrkräften eine hohe Bedeutsamkeit, um motorische Kompetenzen von Schüler_innen zu verbessern. Entwicklungsmöglichkeiten bestehen u.a. darin, qualitativ hochwertige Lernangebote und ein positives Erleben von Sportunterricht für Schüler_innen zu schaffen (Langer & Seyda, 2022). Relevanz hat dies insbesondere für Grundschullehrkräfte, da noch keine Selektion der Schüler_innen erfolgt und eine hohe Heterogenität gegeben ist (MSW NRW, 2008). Erfolgreicher Unterricht erfordert pädagogisches Wissen (Blömeke et al., 2022). Dieses umfasst u.a. auch diagnostische Kompetenz als die Fähigkeit, Schüler_innen „sowie lern- und leistungsrelevante Fakten“ (Schrader, 2009, S. 237) zutreffend zu beurteilen. Die Forschung zur Diagnostischen Kompetenz zeigt, dass die Beurteilung motorischer Leistungen eine anspruchsvolle Aufgabe für Sportlehrkräfte ist (Seyda, 2018). Pädagogisches Wissen kann zudem einen indirekten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben und sich somit lernförderlich auswirken. Aber der Zusammenhang zwischen der diagnostischen Kompetenz und der Qualität des Sportunterrichts ist noch nicht hinreichend untersucht worden. Der Beitrag fokussiert in Anlehnung an das Modell von Blömeke et al. (2015), wie sich das Zusammenwirken von Professionswissen als Disposition auf der einen Seite und die Unterrichtsqualität als beobachtbare Handlungen (Performanz) auf der anderen Seite beschreiben lassen. Die zentrale Forschungsfrage ist, ob ein höheres Maß an diagnostischer Kompetenz einen positiven Einfluss auf die Qualität des Unterrichts hat und sich (in der Folge) positiv auf das Erleben der Schüler_innen im Sportunterricht auswirkt. Im Vortrag wird auch diskutiert, welche Bedeutung sich hieraus für das Lernen von Grundschulkindern im Sportunterricht ergibt.

Methode

Insgesamt bewerteten 10 Sportlehrkräfte (50 % weiblich, Grundschule) für jeden ihrer 158 Schüler_innen (47 % weiblich, Klasse 3/4) die motorischen Leistungen (Koordination/Fitness) auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für eine weit unterdurchschnittliche Leistung und 5 für eine weit überdurchschnittliche Leistung steht. Anschließend absolvierten alle Schüler_innen einen motorischen Leistungstest (in Anlehnung an den DMT, 5 Aufgaben), der auf der selben 5er Skala die koordinative Leistung und die Fitnessleistung der Schüler_innen ermittelte. Durch den Vergleich der Einschätzungen der Sportlehrkräfte mit den Ergebnissen des Leistungstests der Schüler_innen wurde die Rangkomponente in Anlehnung an Schrader und Helmke (1987) ermittelt. Die Qualität des Unterrichts wurde mittels des internationalen Beobachtungsinstruments Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3©) (Pianta et al., 2008) durch für dieses Instrument lizenzierte Mitarbeitende der Universität erhoben. Der CLASS enthält drei Dimensionen zur Definition der Unterrichtsqualität: emotionale Unterstützung (ES), Klassenraumorganisation (classroom management, CO) und didaktische Unterstützung (instructional support, IS). Diese Dimensionen werden über verschiedene

Indikatoren abgebildet, deren Auftreten im konkreten Unterricht auf einer 7er Skala eingeschätzt werden. Insgesamt wurden mindestens 3 Unterrichtsstunden je Lehrkraft beobachtet. Das Erleben von Sportunterricht aus Schüler_innenperspektive wurde mittels Fragebogen, der von den Schüler_innen ausgefüllt wurde, in Bezug auf die Motivation und die Ängstlichkeit im Sportunterricht ermittelt.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigten eine nichtlineare Beziehung zwischen der diagnostischen Kompetenz und CLASS K-3: mäßig genaue Einschätzungen der Sportlehrkräfte entsprachen hohen Werten in zwei CLASS-Dimensionen (CO, ES), während extrem genaue sowie extrem ungenaue Einschätzungen der Sportlehrkräfte mit niedrigen Werten verbunden waren. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse deuten darauf hin, dass vor allem hohe Ausprägungen in CO und ES einen positiven Einfluss auf die Motivation und die Ängstlichkeit der Schüler_innen entfalteten. Dabei ist festzuhalten, dass die Diagnostische Kompetenz sich nicht direkt auf das Erleben der Schüler_innen auswirkte, sondern dass sie über zwei Dimensionen der Unterrichtsqualität (CO, ES) vermittelt wurde. In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) scheint für Grundschulsportlehrkräfte ein moderates Professionswissen als Disposition auf der einen Seite mit einer hohen Unterrichtsqualität als beobachtbare Handlungen (Performanz) auf der anderen Seite zusammenzuwirken. Es muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobe sehr klein war und daher weitere Studien erforderlich sind, um die vorliegenden Ergebnisse zu bestätigen. Zudem gibt es weitere Aspekte des fachdidaktischen Wissens, die für einen erfolgreichen Unterricht relevant sind und in zukünftigen Studien berücksichtigt werden sollte, wie z.B. die Vertrautheit mit einem Unterrichtsinhalt.

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3.13. Abruf unter DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79(101600), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Abruf unter <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1987). Interactional effects of instructional quality and teacher judgment accuracy on achievement. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 91–98.
- Langer, A., & Seyda, M. (2022). Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen mit der Unterrichtsqualität von Grundschulsportlehrkräften. In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.), *Pädagogik. Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter: Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 205-213). transcript.
- MSW NRW. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe "Schule in NRW"). Frechen. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *CLASS: Classroom assessment scoring system Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 237–245.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselfstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 215–231. Abruf unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs42010-017-0006-4.pdf>

Performanzentwicklung von Sportlehrkräften: Welche Entwicklungskomponenten wirken?

Einleitung

Die Effektivität der Ausbildung von Sportlehrkräften lässt sich letzten Endes daran feststellen, wie wirksam die angehenden Sportlehrkräfte in der Ausbildung anforderungsbezogenes Können (Performanz) erwerben können (SKBF, 2023). Dem Transformationsprozess von den Kompetenzaspekten (z.B. Professionswissen) zur Performanz bei angehenden Sportlehrkräften kommt dementsprechend ein relevanter Stellenwert zu. Diesbezüglich legen Blömeke et al. (2015) ein Kompetenzmodell vor, in welchem dieser Prozess dargelegt wird. Das Modell gründet dabei auf einer Entwicklungsvermutung, dass die Güte der Performanz (AV) durch die Entwicklungskomponenten der Verbesserung 1) der Kompetenzaspekte (z.B. Professionswissen), 2) der kognitiven Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsprozesse (WIE) von (angehenden) Lehrkräften sowie 3) der Übung der Umsetzung der Qualitätskriterien (z. B. der Klassenführung) im eigenen Unterricht erhöht werden kann (Baumgartner, 2022). Welche Wirkungen die drei Komponenten hinsichtlich der Performanzentwicklung bei (angehenden) Sportlehrkräften haben, wurde bislang kaum untersucht. Im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts zum Transformationsprozess von Wissen zu Performanz bei (angehenden) Sportlehrkräften (WiPe-Sport) soll diese Lücke am Beispiel der Klassenführung im Sportunterricht bearbeitet werden. Es wird die konkrete Frage bearbeitet, welche Wirkungen drei unterschiedliche Interventionen, in welchen die drei Entwicklungskomponenten angesteuert werden, auf die Performanzentwicklung von angehenden Sportlehrkräften haben.

Methode

Die quasi-experimentelle Interventionsstudie gründet auf einem vierstufigen Hauptfaktor Untersuchungsgruppe (UG) und einem zweistufigen Hauptfaktor Zeitpunkt (Pre-Post-Control-Design, 4x2-Faktorstufen). In der Untersuchung realisieren die vier UG ($n = 20-25$), die aus Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen bestehen, verschiedene Treatmentstufen. Drei UG erhalten jeweils eine zunehmend gesteigerte Intervention (UG1: Förderung klassenführungsbezogenen Wissens und Praktikum; UG2: Intervention 1 und Förderung klassenführungsbezogene WIE; UG3: Intervention 1 und 2 sowie videobasiertes Feedback von Sportdidaktiker:innen auf das eigene klassenführungsbezogene Verhalten; UG4: Gruppe Standardintervention, die einzig das Praktikum absolviert). Vor und nach der Realisierung der Interventionen wurden die drei Kompetenzfacetten (Professionswissen; WIE; Performanz) durch die in der Untersuchung entwickelten klassenführungsbezogenen Messinstrumente erfasst (Baumgartner et al., 2020; Baumgartner et al., 2023). Die abhängige Variable (AV) stellt die klassenführungsbezogene Performanz der angehenden Sportlehrkräfte dar, als unabhängige Variablen (UV) gelten die Interventionsstufen. Zur Evaluation der Effektivität der Interventionen wurden einfaktorielle ANCOVAs mit Messwiederholung sowie Wilcox-Tests durchgeführt und die jeweiligen Effektstärken berechnet.

Ergebnisse

Die Auswertungen zeigen Effekte der Intervention bei Kontrolle für die Vorkenntnisse zu t_0 . Es liegen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nach der Intervention im Bereich der WIE ($F(3, 64) = 4,80, p = 0.004, \text{partielles } \eta^2 = 0.144$) und der Performanz ($F(3, 65) = 4,20, p = 0.008, \text{partielles } \eta^2$

= 0.087) vor, nicht jedoch im Bereich des klassenführungsbezogenen Wissens ($F(3, 65) = 2,17, p = 0.100$, partielles $\eta^2 = 0.055$). Post-Hoc Analysen zeigen, dass durch die jeweiligen Interventionen die einzelnen Facetten angesteuert werden konnten, während die Gruppe der Standardintervention in keiner der drei Facetten signifikante Veränderungen zeigt. Einzig in der UG3 konnte ein signifikanter Performanzfortschritt ($z(17) = 12.0, p = 0.002$) mit einem starken Effekt ($r = 0.741$) festgestellt werden. Die Resultate zeigen auf, dass der Performanzzuwachs bei den angehenden Sportlehrkräften dann erfolgt, wenn in der Ausbildung die eigene Unterrichtspraxis gezielt und kompetenzbereichsbezogen reflektiert wird.

Literatur

- Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: Terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 550–557.
- Baumgartner, M., Jeisy, E., & Berthold, C. (2023). From knowledge to performance in physical teacher education: A Delphi study and a pretest for the content validation of the test instruments. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), 151–163.
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V., & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511–522.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- SKBF (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Analyse der Zusammenhänge unterschiedlicher Facetten der Klassenführungs-kompetenz angehender Sportlehrkräfte

Einleitung

Das Kompetenzstrukturmodell nach Blömeke et al. (2015) bietet Vermutungen über Zusammenhänge zwischen den drei Kompetenzfacetten von Lehrkräften, namentlich 1) der Kompetenzaspekte (z.B. Professionswissen), 2) der situativen kognitiven Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsfähigkeiten (WIE) sowie 3) der Performanz. Verschiedene Forschungsbemühungen zeigen niedrige bis hohe positive Korrelationen zwischen dem Professionswissen und der WIE ($r = 0,13 - 0,56$; vgl. Müller & Gold, 2022) oder zwischen dem Professionswissen und der Performanz (z.B. König & Pflanzl, 2016). Die Datenlage bezüglich des Zusammenhangs zwischen WIE und Performanz ist jedoch inkonsistent (z.B. Blömeke et al., 2022; König et al., 2022). Bisher fehlen systematische Untersuchungen zu diesen Zusammenhangsvermutungen zwischen den verschiedenen Kompetenzfacetten im Fach Bewegung und Sport (Reuker & Schicklinski, 2024).

Im Rahmen des SNF-Projekts „WiPe-Sport“ wird diese Forschungslücke am Beispiel der Klassenführung im Sportunterricht untersucht. Die zentrale Frage lautet dabei, welche Zusammenhänge zwischen dem klassenführungsbezogenen Wissen, der klassenführungsbezogenen WIE und der klassenführungsbezogenen Performanz bei angehenden Sportlehrkräften bestehen.

Methode

Im Rahmen einer projektbezogenen Interventionsstudie (Pre-Post-Control-Design mit 4x2-Faktorenstufen) wurde die Kompetenz angehender Sportlehrkräfte ($n=90$) untersucht. Die drei Kompetenzfacetten wurden dabei mit inhaltlich abgestimmten Testinstrumenten gemessen. Dafür wurde basierend auf einem vorliegenden Beobachtungsinstrument zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanz von Sportlehrkräften (Baumgartner et al., 2020) ein computerbasiertes Testinstrument zur Erfassung des klassenführungsbezogenen Wissens, sowie ein videovignettenbasiertes Instrument zur Messung der diesbezüglichen WIE entwickelt (Baumgartner et al., 2023). Die Zusammenhänge zwischen den Facetten wurden mittels Korrelationsanalysen überprüft.

Ergebnisse

Während sich in der Pilotierung der Testinstrumente erwartete, wenn auch kleine, Zusammenhänge zwischen dem klassenführungsbezogenen Wissen und der WIE zeigten ($r = 0.13$, $p < 0.001$), fanden sich diese bei den Teilnehmern der Interventionsstudie nicht. Es zeigten sich vor der Intervention keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem klassenführungsbezogenen Wissen, der diesbezüglichen WIE und der Performanz. Nach Durchführung der Interventionen finden sich geringe signifikante Zusammenhänge ausschließlich zwischen WIE und Performanz ($r = 0.24$, $p = 0.04$).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden die modellbasierten Annahmen diskutiert und das Design von hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Settings für die Entwicklung von Performanzbereichen hinterfragt.

Literatur

- Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: Terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 550–557.
- Baumgartner, M., Jeisy, E., & Berthold, C. (2023). From knowledge to performance in physical teacher education: A Delphi study and a pretest for the content validation of the test instruments. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), 151–163.
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V., & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511–522.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600.
- König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Müller, M. M., & Gold, B. (2022). Videobasierte Erfassung wissensbasierten Verarbeitens als Teilprozess der professionellen Unterrichtswahrnehmung – Analyse eines geschlossenen und offenen Verfahrens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01128-6>
- Reuker, S., & Schicklinski, K. (2024). Der Professionelle Blick von Sportlehrkräften – Revisited. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00935-1>

AK 3.2 Move For Health – Erste Ergebnisse eines Verbundprojekts zu Sport und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen des vom BMFSFJ geförderten Projekts Move For Health der dsj wurden für das Modul Wissenschaft ein aus insgesamt fünf Teilprojekten bestehendes Verbundprojekt (vgl. Abb. 1) konzipiert. Ausgangspunkt waren u.a. Studien, die eine Verschlechterung der mentalen Gesundheit im Kindes- und Jugendalter seit der Pandemie aufzeigten (Kamann et al., 2023). Hinzu kam, dass differenzierte Aussagen zur Teilhabe und Engagement von jungen Menschen im Sport aktuell kaum valide beantwortet werden konnten, da entsprechende bundesweit repräsentative Daten fehlten. Ziel des Projekts war es folglich (1) differenziert die Aktivitäten von jungen Menschen im Sport in den Blick zu nehmen und (2) Zusammenhänge zu mentaler Gesundheit zu untersuchen.

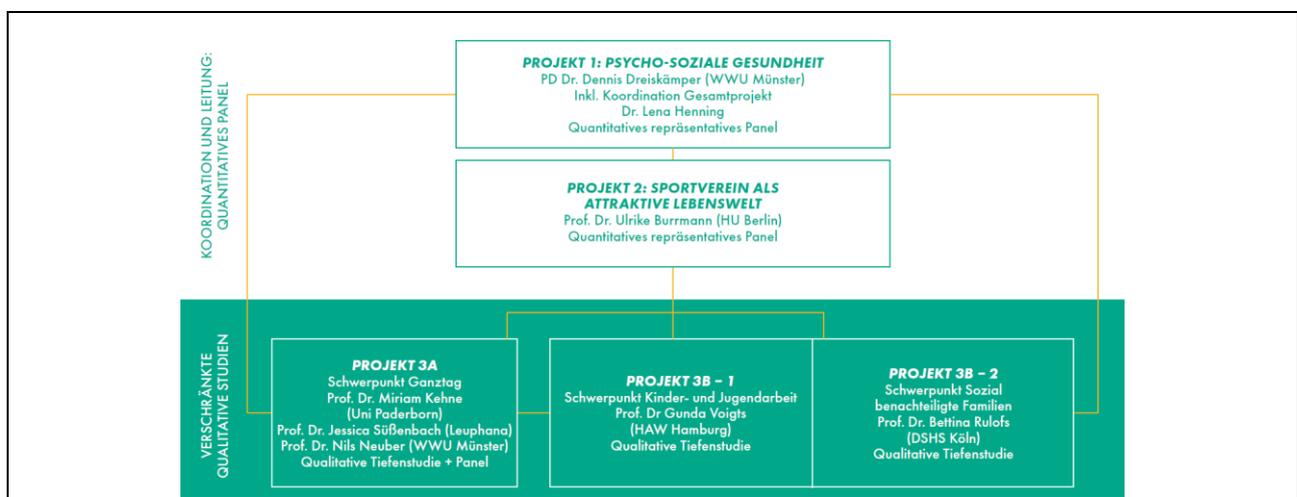


Abbildung 3 Teilprojekte und Themenbereiche des Move For Health Projektes (Bild: ONE8Y)

Es werden Befunde aus drei Bereichen vorgestellt und diskutiert. Dreiskämper et al. befassen sich (1) mit Prädiktoren regelmäßiger sportlicher Aktivität und mentaler Gesundheit von Jugendlichen. Burrmann et al. fokussieren (2) u.a. die Frage welchen Stellenwert das Sporttreiben (im Verein) im Alltag von jungen Menschen hat. Schließlich werden (3) Noetzel et al. berichten, wie sich Bewegung im schulischen Ganztage aus Sicht der Kinder und des im Ganztage beschäftigten Personals darstellt. Um die Fragen beantworten zu können, wurde im Sommer 2023 eine Online-Umfrage durchgeführt. Befragt wurden Eltern von 2.112 Kindern zwischen 5 und 12 Jahren sowie Eltern von 1.978 13 bis 17-jährigen Jugendlichen. Letztere wurden größtenteils auch selbst befragt. Die quantitativen Befunde sind repräsentativ in Bezug auf Alter, Geschlecht und aktuelle Schulform der Kinder und Jugendlichen sowie Bundesland, Haushaltsgröße, Erwerbsstatus und Bildung der Eltern. Ergänzend wurden über 60 Interviews mit Kindern und mit Sportangebotsleitenden im Ganztage durchgeführt.

Literatur

Dreiskämper, D., Burrmann, U., Kehne, M., Neuber, N., Rulofs, B., Süßenbach, J., Voigts, G., & Henning, L. (2023). Sport und mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – Ausgewählte Ergebnisse aus dem Move For Health Projekt. Agentur One8Y.

Kamann, A. et al. (2023). Zwei Jahre Pandemie: Die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der Copsy-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt*, 120, 269-70.

Prädiktoren von regelmäßiger sportlicher Aktivität und mentaler Gesundheit bei Jugendlichen – Ergebnisse der deutschlandweit repräsentativen Studie „Move For Health“

Problemlage und Zielsetzung

Sportliche Aktivität ist einer der zentralen Prädiktoren gesunden Aufwachsens (z.B. Stodden et al., 2008). Dreiskämper et al. (2018) zeigen in ihrem Bedingungsmodell zu gesundem Aufwachsen im Kindesalter, dass sportliche Aktivität nicht nur einen Einfluss auf die physische, sondern auch auf die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen hat. Kohake und Kolleg*innen (2024) konnten in ihrem systematischen Review Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und den genannten Gesundheitsdimensionen zeigen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass das Sporttreiben von Kindern und Jugendlichen sich in den letzten Jahren aufgrund von Veränderung in Schule und Gesellschaft (z.B. soziale Ungleichheit, Ganztagschule) und sich veränderten Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien massiv verändert hat. Aktuelle Forschungsarbeiten bilden diesen Wandel allerdings nur bedingt ab. Insbesondere mangelt es an systematischen Daten, die für eine evidenzbasierte Steuerung des Kinder- und Jugendsports nötig wären. Die letzte repräsentative Studie zum Sportverhalten von Kindern und Jugendliche liegt mehr als zehn Jahre zurück (MediKuS-Studie; Grgic & Züchner, 2013).

Es besteht daher ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf repräsentative Daten zum Sport- und Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Mithilfe dieser Daten zum Sportverhalten junger Menschen (z.B. Umfang regelmäßiger sportlichen Aktivität, Sporttreiben in verschiedenen Settings) können differenzierte Analysen zum Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität im Allgemeinen, sportlicher Aktivität in verschiedenen Settings und Gesundheit durchgeführt werden.

Methode

Die Daten wurden auf der Grundlage einer deutschlandweit-repräsentativen Befragung zum Sport- und Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen und ihrem Gesundheitszustand erhoben. Insgesamt wurden $N = 1.978$ ($M = 15.0$, $SD = 1.4$; weiblich: 51,2%) 13 – 17-jährige Jugendliche zu ihrer sportlichen Aktivität (u.a. regelmäßige sportliche Aktivität und Sportvereinsmitgliedschaft) sowie ihrer mentalen Gesundheit (u.a. Kid-Screen-10; Ravens-Sieberer et. al., 2010) und ihrem allgemeinen Gesundheitszustand (Ravens-Sieberer et. al., 2010) befragt. Der Einfluss von vertikalen (Bildung, Armut, Erwerbstätigkeit) und horizontalen Schichtfaktoren (u.a. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund) auf die sportliche Aktivität und Gesundheit wurde mithilfe von Regressionsanalysen und einem Mediationsmodell untersucht. Darüber hinaus wurde analysiert, inwieweit eine Anhäufung (Akkumulation) von Schichtfaktoren, die zu sozialer Benachteiligung führen können, mit sportlicher Aktivität und Gesundheit zusammenhängen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Einfluss der Prädiktoren niedrige Bildung ($\beta = .13$), fehlende Vollerwerbstätigkeit ($\beta = .07$) und Armut ($\beta = .09$) auf die regelmäßige sportliche Aktivität. Die Anhäufung von vertikalen und horizontalen Schichtfaktoren, die zu sozialer Benachteiligung führen können (z.B. niedrige Bildung, Armut, körperliche Beeinträchtigung), hat einen zusätzlichen Einfluss

auf die regelmäßige sportliche Aktivität ($\beta = .20$), Sportvereinsmitgliedschaft ($\beta = .22$), mentale Gesundheit ($\beta = .10$) und den allgemeinen Gesundheitszustand ($\beta = .19$). Das Strukturgleichungsmodell zeigt, dass die Risikofaktoren einen signifikanten Einfluss auf die mentale Gesundheit haben und, dass der Zusammenhang von regelmäßiger sportlicher Aktivität mediiert wird ($R^2 = .10$).

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten zum einen auf das Potenzial hin, das regelmäßige sportliche Aktivität für Gesundheitsförderung hat. Aufgrund des querschnittlichen Designs ist die Wirkrichtung jedoch offen. Zum anderen zeigen sie auch, dass bestimmte Jugendliche, nämlich Jugendliche aus Familien, in denen sich die untersuchten Schichtfaktoren, die zu sozialer Benachteiligung führen können, akkumulieren, weniger sportlich aktiv sind und von einem schlechteren Gesundheitszustand berichten. Daraus ergibt sich, dass Interventionen zur Förderung sportlicher Aktivität nicht nur nach dem „Gießkannenprinzip“ durchgeführt werden sollten, sondern zielgerichtet für spezifische Zielgruppen entwickelt werden müssen, um den langfristigen Folgen von Inaktivität entgegenzuwirken und die Gesundheit von Jugendlichen zu verbessern. Ein regelmäßiges Bewegungs- und Gesundheitsmonitoring ist für die Steuerung und Verbesserung der Lebenssituation von Jugendlichen notwendig.

Literatur

- Dreiskämper, D., Utesch, T., & Tietjens, M. (2018). The perceived motor competence questionnaire in childhood (PMC-C). *Journal of motor learning and development*, 6(s2), S264-S280.
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport*. Beltz Verlagsgruppe.
- Kohake, K., Henning, L., Dahl, S., Neuber, N., & Dreiskämper, D. (2024, under review). Associations between Physical Activity and Factors of Healthy Growing Up in Childhood and Adolescence During COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *geteilte Erstautorenschaft
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmas, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, L., & European KIDSCREEN Group. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of life research*, 19, 1487-1500.

Zur Bedeutung von Sportengagements für Heranwachsende

Problemlage und Zielsetzung

Bereits vor der Pandemie wurde kontrovers diskutiert, welchen Stellenwert Sport und insbesondere vereinsgebundenes Sporttreiben im Alltag von heutigen Heranwachsenden hat. Einerseits wurde eine wachsende Bedeutung von Sportlichkeit in der Jugendkultur und die Einbindung eines immer größeren Anteils von Kindern und Jugendlichen in den organisierten Sport konstatiert. Andererseits wurde ein zunehmender Bewegungsmangel bei Heranwachsenden u.a. bedingt durch längere Schulzeiten, weniger körperliche Alltagsbewegungen und zunehmende sitzende Tätigkeiten diskutiert (zsf. Burrmann & Mutz, 2017; Schmidt, 2020). Während der Pandemie scheinen Alltagsroutinen brüchiger geworden zu sein. Aktuelle Zahlen deuten darauf hin, dass Sportvereine viele Mitglieder insbesondere im Kinder- und Jugendbereich verloren haben (DOSB, 2021). Zudem scheinen die Unterschiede im Sporttreiben von Heranwachsende aus sozial guten vs. prekären Verhältnissen weiter zugenommen zu haben (Kauer-Berk et al., 2020). Unklar ist, wie und mit welcher Relevanz Sportengagements von Heranwachsenden seit der Pandemie weitergeführt wurden. Auf der Grundlage aktueller Daten wird die Frage aufgenommen, welchen Stellenwert sportliche Aktivitäten in der Freizeit von Heranwachsenden einnehmen und wie attraktiv der Sportverein im Vergleich zu anderen Sportsettings ist.

Theoretischer Hintergrund und Annahme

Ausgangspunkt unserer Analysen bildet der von Jürgen Zinnecker Ende der 1980er Jahre beschriebene Trend zur „Versportung des Jugendalters“. Vier Argumente waren für ihn leitend: (1) die Sportbeteiligung von Jugendlichen in ihrer Freizeit stieg seit den 1950er Jahren an, (2) Geschlechterunterschiede nahmen zugunsten der zunehmend in den Sport involvierten Mädchen ab, (3) Sportarten und die mit Sport verbundenen Sinnperspektiven differenzierten sich aus, so dass der Zugang zum Sport für alle erleichtert wurde und (4) stellte Sportlichkeit ein immer stärkeres Element gesellschaftlicher Schönheits- und Körperideale dar (Zinnecker, 1989). Die Thesen wurden in den letzten Jahrzehnten auf das Kindesalter übertragen (Hasenberg & Zinnecker, 1996) und konnten bisher bestätigt werden (Burrmann & Mutz, 2017). Angenommen wird, dass der Trend zur Versportung seit der Pandemie nicht nahtlos fortgesetzt wurde.

Methode

Zurückgegriffen wird auf Daten einer bundesweit repräsentativen Jugendsportstudie, die im Sommer 2023 als Online-Umfrage im Rahmen des Move For Health Projekts von Kantar Public durchgeführt wurde. Es wurden 1.978 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren befragt. Neben einigen sozialstrukturellen Fragen, die weitgehend von den Eltern(teilen) beantwortet wurden, erfolgte eine umfassende Abfrage bei den Jugendlichen selbst zu ihren Sport- und Bewegungsaktivitäten (z.B. zur Häufigkeit und Auslegung des Sporttreibens, zu ausgeübten Sportarten und Bewegungsformen sowie Orten des Sporttreibens) und zu den Gründen für oder gegen das Ausüben von Sport in der Freizeit.

Ergebnisse

Zocken, Filme streamen, Internet und Musikhören gehören für ein Drittel bis ein Viertel der 13- bis 17-Jährigen zu den drei wichtigsten Freizeitbeschäftigungen. Sportmachen und „sich mit Leuten treffen“ nehmen hinter „an der Spielkonsole, am PC oder Smartphone spielen“ Rang 2 bzw. 3 der wichtigsten Aktivitäten ein. Für etwa 60 Prozent der befragten Jugendlichen auf dem Land und in der Stadt gehört der Sport zu den „selbstverständlichen Alltäglichkeiten“. Sie treiben eigenen Angaben zufolge regelmäßig Sport. Der Anteil an Nichtsportler*innen liegt bei 14 Prozent. Die am häufigsten genannten Sportaktivitäten der Jugendlichen in der Freizeit sind Fahrrad fahren, Schwimmen und Fußball. Jede*r zweite Jugendliche – relativ unabhängig vom Wohnort – gibt an, die sportlichen Aktivitäten in der Freizeit seit der Corona Pandemie verändert zu haben. Etwa 42 Prozent der befragten 13- bis 17-Jährigen sind in einem Sportverein aktiv, 13 Prozent nutzen kommerzielle Sportangebote, 10 Prozent nehmen Sportangebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit wahr und ca. 5 Prozent beteiligen sich an außerunterrichtlichen Sportangeboten der Schule. Eine Alternative zu (fremd) angeleiteten organisierten Sportangeboten stellt das informelle Sporttreiben in der Gruppe oder allein dar. 27 Prozent der Jugendlichen gehen ihren Sportaktivitäten auch informell nach, 13 Prozent betreiben den Sport ausschließlich informell. Regressionsanalysen ergeben folgendes Bild: Eine höhere Schulbildung der Eltern, das Nichtangewiesensein auf staatliche Unterstützungsleistungen, der Besuch eines Gymnasiums, kein diagnostizierter Förderbedarf, männliches Geschlecht, ein Wohnort in den alten Bundesländern und auf dem Land verringern die Wahrscheinlichkeit einer Sportabstinenz und erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines vereinsgebundenen Sporttreibens. Neben diesen aktuellen Überblicksdaten wird im Vortrag ein Vergleich zu vorherigen Jugendsportdaten hergestellt, um mögliche Trends aufzuzeigen und die Forschungsfragen beantworten zu können.

Diskussion und Ausblick

Die seit vielen Jahrzehnten postulierte These von der Versportung des Jugendalters scheint nach der Pandemie etwas ins Wanken geraten zu sein. Sitzende (mediale) Aktivitäten haben in den letzten Jahren weiter an Bedeutung gewonnen, während aktives Sporttreiben an Relevanz verloren hat. Im Vergleich zur MediKuS Studie (Grgic & Züchner, 2013) hat sich der Anteil an Nichtsportler*innen um 5 bis 9 Prozentpunkte erhöht. Zugleich ist der Anteil an Sportvereinsmitgliedern um mehr als 11 Prozentpunkte gesunken (Dreiskämper et al., 2023). Inwieweit sich dieser Trend fortsetzt, sollte weiter beobachtet werden.

Literatur

- Burmann, U. & Mutz, M. (2017). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 385-401.
- DOSB (2021). *DOSB Bestandserhebung 2021*. Zugriff unter https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Bestandserhebung/BE-Heft_2021.pdf
- Dreiskämper, D., Burmann, U., Kehne, M., Neuber, N., Rulofs, B., Süßenbach, J., Voigts, G., & Henning, L. (2023). *Sport und mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – Ausgewählte Ergebnisse aus dem Move For Health Projekt*. Agentur One8Y.
- Grgic, M., & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport*. Beltz.
- Hasenberg, R., & Zinnecker, J. (1996). Sportive Kindheiten. In J. Zinnecker, & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 105-136). Beltz.
- Kauer-Berk, O. et al. (2020). Das Virus, der Sport und die Herausforderungen. *Forum Kinder- und Jugendsport*. 1, 100-109.
- Schmidt, W. (2020). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Kindheit, Jugend und Sport im Wandel der Zeit. In C. Breuer, C. Joisten & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 280-306). Hofmann.
- Zinnecker, J. (1989). Die Versportung jugendlicher Körper. In W.D. Brettschneider, J. Baur, & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen* (S. 133-149). Hofmann.

Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagsgrundschulen – Perspektiven von Kindern und pädagogischem Personal

Einleitung

Vor dem Hintergrund des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz ab 2026 verlagert sich die Bewegungswelt deutscher Schüler*innen zunehmend in den schulischen Bereich (Naul & Neuber, 2021). Aufgrund der Bedeutung von Bewegung für ein gesundes Aufwachsen sollten die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote hohe Standards erfüllen. Empirische Befunde dazu sind allerdings ebenso Mangelware wie zur methodischen Inszenierung der Sportaktivitäten (Noetzel et al., 2023). Aus diesem Grund wurde eine qualitative Teilstudie zu Bewegung, Spiel und Sport (BeSS) im schulischen Ganztage im Rahmen des vom BMFSFJ geförderten Projekts „Move For Health“ durchgeführt. Ziel der Studie ist es grundlegendes Wissen zur Ausgestaltung von Bewegung, Spiel und Sport (BeSS) im Grundschulganztage zu generieren.

Konkrete theoretische Modelle zu BeSS im außerunterrichtlichen Ganztage liegen bisher nicht vor. Anknüpfungspunkte bieten Schulentwicklungsmodelle (u. a. Willems & Becker, 2015), Ansätze der bewegten Schulkultur (u. a. Klupsch-Sahlmann, 1999; Neuber, 2023), Lehr-Lern theoretische Modelle (u. a. Straka & Macke, 2002) sowie schulische Rahmenvorgaben zum außerunterrichtlichen Schulsport (z. B. MSW NRW, 2014).

Das Ziel grundlegendes Wissen über BeSS im schulischen Ganztage zu generieren, richtet sich an verschiedenen Teilfragestellungen aus. Die Folgenden Fragestellungen geben einen exemplarischen Einblick: Wie ist der Status quo im Bereich BeSS im schulischen Ganztage aus Personal- und Kindersicht? Welche Hürden und Hindernisse bestehen bei der Umsetzung von BeSS? Welche Qualifikationen bringt das Personal im Bereich BeSS für den schulischen Ganztage mit und welche Bedarfe bestehen diesbezüglich aus ihrer Sicht? Welche Wünsche, Bedürfnisse und Interessen haben Grundschul Kinder hinsichtlich des BeSS-Angebots im schulischen Ganztage?

Methode

Im Rahmen der Studie wurden die Sichtweisen von Kindern sowie von im schulischen Ganztage beschäftigtem pädagogischen Personal über Interviews untersucht. Zum einen wurden an sechs Standorten insgesamt 44 Interviews mit Kindern der vorwiegend dritten und vierten Klasse durchgeführt. Diese fanden zumeist im Rahmen von Tandeminterviews statt. Zum anderen wurden an acht Schulen Fokusgruppeninterviews mit dem pädagogischen Personal (n=50; m=12, w=38) durchgeführt. Diese wurden anhand eines strukturierten Leitfadens teamintern (3-10 Personen pro Interview) durchgeführt und von einer externen Moderatorin geleitet. Die Fragen auf Kinder- und Personalebene waren ähnlich und wurden lediglich an die Zielgruppe angepasst. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2019) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA Analytics Pro 2024 kategorienbasiert analysiert.

Ergebnisse

Es konnten Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen festgestellt werden. Zum einen konnten grundlegende Erkenntnisse über die Ausgestaltung von BeSS im schulischen Ganztage generiert werden. Diese umfassen Inhalts-, Umsetzungs-, Methoden- sowie Zielbereiche von BeSS. Zum

anderen konnten Hemmnisse bei der Umsetzung von BeSS sowie Bedarfe und Wünsche in Bezug auf BeSS ermittelt werden.

Die ersten Analysen zeigen, dass bei dem Personal unter anderem fehlendes fachdidaktisches Wissen und Unsicherheiten im Themenfeld Sicherheit Hürden bei der Umsetzung von BeSS im Ganzttag darstellen. Dementsprechend wünscht sich das Personal insbesondere Informationen zu Sicherheitsfragen sowie Ideen und methodisches Wissen zur Umsetzung von BeSS. Die Sichtweisen von Kindern und Personal fallen, etwa auf der Inhalts- und Methodenebene, durchaus ähnlich aus. Es gibt aber auch Unterschiede, z. B. in den Bereichen Beziehung, Partizipation und bei den Bedarfen und Wünschen.

Insgesamt wird in den Ergebnissen eine große Bandbreite an subjektiven Einschätzungen deutlich, die im Vortrag exemplarisch vorgestellt wird.

Diskussion

Die Befunde liefern einen ersten Einblick in die Sichtweisen von Kindern und im schulischen Ganzttag beschäftigten Akteur*innen zu Bewegung, Spiel und Sport an Ganztagsgrundschulen. Darüber hinaus können Schulen nach Standort und sozialem Umfeld verglichen werden. Auf dieser Basis können vertiefende Untersuchungen zur Qualität von Bewegungsangeboten im Ganzttag entwickelt werden.

Literatur

- Klupsch-Sahmann, R. (1999). *Mehr Bewegung in die Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben*. Cornelsen.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW NRW) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Abruf unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- Naul, R., & Neuber, N. (2021). Sport im Ganzttag – Zwischenbilanz und Perspektiven. In N. Neuber (Hrsg.). *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive* (S. 133- 150). Springer.
- Neuber, N. (2023). Bewegte Schule – Bewegung als pädagogisches Prinzip der Schulentwicklung. In M. Götz, F. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, U. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Auflage). Klinkhardt-UTB.
- Noetzel, I. Becker, L., von Plettenberg, E., & Kehne, M. (2023). *Forschungsstand zu Bewegung, Spiel und Sport im schulischen Ganzttag in Deutschland: ein Scoping Review*. Zur Veröffentlichung eingereicht.
- Straka, G. A., & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr theoretische Didaktik. Lernen, organisiert und selbstgesteuert Forschung – Lehre – Praxis* (4. Auflage). Waxmann Verlag GmbH.
- Willems, A.S., & Becker, D. (2015). Ziele, Konzepte und Entwicklungsstand von Ganzttagsschulen. In Wendt, H. & Bos, W. (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganzttagsgymnasium, Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 34-66). Waxmann Verlag GmbH.

AK 3.3 Perspektiven auf Inklusion

HEIKE TIEMANN

Universität Leipzig

Special Olympics, eine inklusive Sportbewegung, die Grenzen überschreitet- Mythos oder Realität? Eine explorative Studie mit angehenden Sportlehrkräf- ten

Problemaufriss und Fragestellung

Special Olympics beschreibt sich selbst als "globale Inklusionsbewegung", die "das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung auf der ganzen Welt verändert" (Special Olympics, 2023). Die Sportbewegung sieht sich als Bewegung die Grenzen verschiebt: Menschen, die auch im Sportkontext häufig Ausgrenzungserfahrungen machen, sollen an einer Bewegungs- und Sportkultur teilhaben können. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang internationale Sportgroßveranstaltungen wie die alle vier Jahre stattfindenden Special Olympics World Games. Sie sollen zu einer "größeren Anerkennung und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung" beitragen (Special Olympics, 2023). Ob dieser Anspruch der Sportbewegung, der explizit auf das große Sportevent bezogen ist, der Realität entspricht oder eher ein Mythos ist, wurde in der sportwissenschaftlichen Forschung nur am Rande untersucht. Studien über die Auswirkungen von Behindertensportveranstaltungen wie den Paralympics auf die Einstellung der Öffentlichkeit gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung weisen allerdings auf das diesbezügliche Potenzial hin. (Ferrara, Burns & Mills, 2015). Misener, McPherson, McGillivray & Legg (2019) kommen mit dem Fokus auf Parasportgroßveranstaltungen zu dem Schluss, dass ein „social change“ zwar nicht ausgeschlossen ist, allerdings nur stattfinden kann, wenn in deren Rahmen u. a. strukturelle Diskriminierungen adressiert werden. Eine Reihe von Studien hinterfragen sehr kritisch den Anspruch der Sportbewegung Special Olympics ganz grundsätzlich (z. B. Storey, 2008). In diesem Rahmen arbeitet eine ableismkritische Analyse von Oldörp, Mihajlovic & Giese (2023) anhand einer Untersuchung ausgewählter Dokumente der Sportbewegung implizite Exklusionspotenziale heraus.

Mit Blick auf den Forschungsstand und das Forschungsdefizit hinsichtlich der Fokussierung auf das Sportevent untersucht die vorliegende explorative Studie die Auswirkungen der Special Olympics World Games auf Zuschauende, die diese Sportbewegung zum ersten Mal erleben. Die Studie geht der Frage nach, in welcher Weise ein solches Sportereignis die Perspektiven auf Athlet*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung verändern und somit dem Anspruch, zu einer größeren Anerkennung und gesellschaftlichen Teilhabe beizutragen, nachgekommen werden kann.

Theoretischer Bezugsrahmen und methodisches Vorgehen

Vor dem theoretischen Hintergrund des sozialen Modells von Behinderung (Crow, 1996) und unter Berücksichtigung des Ableismus Diskurses (Waldschmidt & Schillmeier, 2022) untersucht die qualitative Studie eine Gruppe von Personen, die als Multiplikator*innen eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, unterschiedliche Menschen im Sport anzuerkennen und ihnen unabhängig von stigmatisierenden Zuschreibungen eine gleichberechtigte Teilhabe am Sport(unterricht) zu ermöglichen. Diese Gruppe besteht aus angehenden Sportlehrkräften (n=13), die über mehrere Tage die Special Olympics World Games in Berlin 2023 besuchten und mittels problemzentrierter Interviews befragt wurden. Zusätzlich schrieben die Studierenden Selbstreflexionen über ihre Erfahrungen und

Eindrücke vor, während und zwei Wochen nach ihrem Besuch der Spiele. Die Transkripte und Reflexionen wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet.

Ergebnisse

Erste Ergebnisse der Auswertung deuten darauf hin, dass sich die Argumentationslinien der Probanden im Verlauf der Veranstaltung verändern. Diese Veränderungen lassen sich durch eine differenzierte Wahrnehmung der individuellen Potenziale der Sportler*innen charakterisieren, die mit einer Anerkennung deren Leistung verbunden ist. Der Blick der Studierenden auf das Sportengagement der Athlet*innen verschiebt sich von einer eher defizitorientierten zu einer potenzialorientierten Sichtweise. Ableistische Perspektiven lassen sich in den Äußerungen weiterhin identifizieren und bilden eine relativ stabile Folie, auf der argumentiert wird.

Die Sportveranstaltung bietet viele Anlässe Studierende zu irritieren, für diskriminierende Prozesse und Widersprüche zu sensibilisieren und über Grenzen der Zugänglichkeit der Bewegungs- und Sportkultur zu reflektieren. Befragte berichten von Beobachtungen, die sie zum Nachdenken über die Art und Weise anregen, wie mit Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung häufig umgegangen wird - Diskriminierungen und abwertende Interaktionen gegenüber Athlet*innen werden von Studierenden als solche wahrgenommen und thematisiert.

Literatur

- Crow L. (1996). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. In C. Barnes & G. Mercer (ed), *Exploring the divide: Illness and disability* (p. 55-73). The Disability Press.
- Ferrara, K., Burns, J. & Mills, H. (2015). Public Attitudes Toward People With Intellectual Disabilities After Viewing Olympic or Paralympic Performance. *Adapted Physical Activity Quarterly* 32 (1), 19–33.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Misener, L., McPherson, G., McGillivray, D. & Legg, D. (2019). *Leveraging disability sports events. Impacts, promises, and possibilities*. Routledge
- Oldörp, F., Mihajlovic, C., Giese, M. (2023) Special Olympics als Wegbereiter einer inklusiven Gesellschaft? Eine ableismkritische Analyse. *Sport und Gesellschaft*, 20, (1) 31-56.
- Special Olympics. <https://www.berlin2023.org/> (06.11.2023)
- Storey, K. (2008). The More Things Change, the More They are the Same: Continuing Concerns with the Special Olympics. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 134-142.
- Waldschmidt, A. & Schillmeier, M. (2022). Theorieansätze in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (73-91). Springer VS

Disability Killjoy – Autoethnografische Betrachtungen zur Inklusion

Einleitung

Institutionen wie der UN-CRPD, das Deutsche Institut für Menschenrechte oder Behindertenrechtsaktivisten z.B. Raul Krauthausen benennen aktuell und nachdrücklich eine Realisationslücke für die Inklusion von Menschen mit Behinderung (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2022/2022; UN-CRPD, 2023). In der Fortführung des Fachdiskurses um die Repräsentanz und das Empowerment der betroffenen Peers (Giese, 2021; Grenier & Giese, 2023; Sauerbier, 2023) sollen exemplarische ableistische Determinationen sportpädagogischer Stakeholder untersucht werden.

Methode

Die Analyse und Interpretation von 50 ethno- (Thomas, 2020) und autoethnografischen (Ellis et al., 2010) Artefakten (Bewerbungsverfahren des Autors an Sportpädagogischen Arbeitsbereichen in der deutschsprachigen Sportwissenschaft) kommt dabei der „implizit-direkten“ Aufforderung „Marginalisierte Perspektiven sichtbar machen“ (Giese & Schoo, 2022, S. 91) nach.

Ergebnis

Die Resonanz der autoethnografischen Untersuchung kann eine Häufung ableistischer Implikationen („ein Mindestmaß an körperlicher Eignung muss gegeben sein“), Reifizierungen („Er war einfach wirklich besser als Du, das hatte nichts mit Deiner Behinderung zu tun. Die war objektiv nicht relevant.“) und hochschuldid. Exklusionen (die Thematik Inklusion wird zu 99% im Modus der Allyship Simulation vermittelt) aufzeigen. Diese werden im Vortrag umfassend begründet und zur Diskussion gestellt.

Diskussion

Die Forschungsergebnisse aus der Betroffenenperspektive liefert im Sinne einer direkte Teilgabe durch den Autor eine differenzierte Diskussionsgrundlage für einen Fachdiskurs: dessen Spannungsbogen von einer „gelingenden“ Inklusion über ein dysfunktionales „[...]»Wir müssen zuerst die Barrieren in den Köpfen senken.«“ (Krauthausen & Gersdorff, 2024) hinzu einem Reifizierung emitierenden »generischen Inklusivum« reicht.

Literatur

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2022). *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland: Juli 2021 - Juni 2022*. Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG. Berlin. Abruf unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2022.pdf

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24

- Giese, M. (2021). Subjektive Konstruktion von Teilhabebarrieren im inklusiven Sportunterricht von blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(2), 6–23.
- Giese, M., & Schoo, M. (2022). Inklusiver Sportunterricht: Versuch einer Bilanzierung aus (inter-)nationaler Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(3), 88–97.
- Grenier, M., & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale: Kritisches Essay zur universitären Sportlehrkräfteausbildung in den USA und Deutschland im Kontext der schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Krauthausen, R., & Gersdorff, A. (25. Januar 2024). *Warum ein Senken der „Barrieren in den Köpfen“ allein nicht reicht!* tbd Abruf unter <https://www.tbd.community/de/a/warum-ein-senken-der-barrieren-den-koepfen-allein-nicht-reicht>
- Sauerbier, E. (2023). Impostorship Sportpädagogik: Betrachtungen zur Inklusion in der Sportpädagogik. In T. Schlesinger, E. Grimminger-Seidensticker, A. Ferrauti, M. Kellmann, C. Thiel & L. Kullik (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Band 301. Leistung steuern. Gesundheit stärken. Entwicklung fördern: 26. dvs-Hochschultag, Bochum, 20.-22. September 2023. Abstracts* (S. 123). Feldhaus Edition Czwalina.
- Thomas, S. (2020). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 293-313). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_35
- UN-CRPD. (8. September 2023). *Staatenbericht Deutschland „Abschließenden Bemerkungen“: Kombiniertes zweites und drittes Berichtszyklus*. Vorläufige uneditierte Fassung (CRPD/C/DEU/CO/2-3). UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD). Abruf unter https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en

Veränderung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zum inklusiven Unterrichten von Sportlehramtsstudierenden in der ersten Ausbildungsphase – Zwischenfazit einer qualitativen Längsschnittstudie

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland und der damit verbundenen Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen (United Nations, 2006), werden Lehrkräfte als unmittelbare Akteur*innen im Unterricht vor neue Herausforderungen gestellt, die auch in der universitären Ausbildung Berücksichtigung finden sollten. Sportlehrkräfte fühlen sich oft nicht ausreichend ausgebildet, den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler*innenschaft im inklusiven Sportunterricht gerecht zu werden (Tiemann, 2016) und sehen sich mit Grenzen einer erfolgreichen Umsetzung gemeinsamen Lernens konfrontiert.

Als wichtige Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung inklusiven Unterrichts konnten die Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden in Bezug auf Heterogenität identifiziert werden. Diese wurden in den letzten Jahren hinsichtlich ihrer Wirkung und Bedeutung für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen aus Studierenden- und Lehrkräfteperspektive mehrfach empirisch untersucht (u.a. Hecht et al., 2016; Thomas & Leineweber, 2018).

Einstellung stellt dabei ein relativ stabiles und beständiges Konstrukt dar, dessen Entstehung unter anderem auf Basis von biografischen Erfahrungen beruht (Garms-Homolová, 2020). Unter Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung wird im Kontext der Lehrkräfteforschung die Überzeugung verstanden, „den Unterricht gestalten und bewältigen zu können“ (Bosse et al., 2016, S. 104). Bisherige Studienergebnisse zeigen, dass sich die Komponente Erfahrung sowohl auf die Einstellung als auch die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken kann (Hecht et al., 2016). Auch aus einer berufsbiografischen Perspektive kommt der eigenen Biografie eine hohe Bedeutung für den Professionalisierungsprozess von Sportlehrkräften zu (Lüsebrink et al., 2014). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die erste Ausbildungsphase zu einer Entgrenzung der auf biografischen Erfahrungen basierenden Perspektive der Studierenden auf das Unterrichten inklusiver Lerngruppen führen kann, oder ob Studierende weiterhin eher an „alten“ Sichtweisen festhalten.

Um diese Frage zu beantworten, bedarf es qualitativer Längsschnittstudien, die die Entwicklung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusiven Sportunterricht im Professionalisierungsprozess angehender Sportlehrkräfte über einen längeren Zeitraum beleuchten. Diesbezüglich zeigt sich in der aktuellen Forschungslandschaft jedoch ein erhebliches Forschungsdesiderat. Hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an.

Ziel der Studie ist es zu analysieren, ob, wie und aufgrund welcher Einflussfaktoren sich die Einstellung und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusiven Unterricht von Sportlehramtsstudierenden an der Universität Leipzig im Verlauf ihres Studiums entwickeln. Dabei werden sowohl biografische als auch studienbezogene Faktoren in den Blick genommen.

In einer prospektiven qualitativen Längsschnittstudie (acht Erhebungswellen) wird zur Erfassung der Daten eine innovative Methode eingesetzt, deren Grundidee im Bereich der Diary Studies (Ohly et al., 2010) zu verorten ist. Die teilnehmenden Studierenden (n=6) haben am Ende jedes Semesters die Aufgabe, vorgegebene Reflexionsfragen in Form einer selbst aufgenommenen Audiodatei zu beantworten.

Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an Lewis (2007), in der die Daten mithilfe einer matrixbasierten Methode (Framework) systematisiert und auf Veränderungen im Zeitverlauf untersucht werden. Zudem werden studienbezogene Aussagen der Studierenden in Relation mit den

Studieninhalten betrachtet, um Rückschlüsse auf mögliche Wirkungsmechanismen ziehen zu können.

Vorläufige Zwischenergebnisse (erste und zweite Welle) zeigen, dass die Proband*innen zu Beginn ihres Studiums Inklusion als herausforderndes Thema im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Sportlehrkraft wahrnehmen und der Thematisierung im Studium eine hohe Bedeutung für ihren Professionalisierungsprozess beimessen.

Als potenzielle einstellungsrelevante Einflussfaktoren kristallisieren sich persönliche Berührungspunkte und Erfahrungen heraus, die sich bei den teilnehmenden Studierenden zu Beginn des Studiums stark unterscheiden. Eine positive Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Offenheit scheinen sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auszuwirken. Unsicherheiten im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Sportunterricht bestehen aufgrund mangelnder theoretischer und schulpraktischer Kenntnisse sowie fehlender persönlicher Erfahrungen.

Hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung zeigen die Daten erste Tendenzen dahingehend, dass die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität bzw. Inklusion innerhalb einzelner universitärer Lehrveranstaltungen zu einer positiven Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden führen kann. Hervorgehoben wird u.a. die Verknüpfung von theoretischem Wissen zu didaktischen Themen (z.B. Differenzierung) mit dem Aufzeigen von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. durch Lehrproben) in den Seminaren. Auch erste Praktikumserfahrungen, bei denen Berührungspunkte mit heterogener Schülerschaft (z.B. Schüler*innen mit und ohne Sprachbarrieren) geschaffen werden konnten, werden benannt. Gleichzeitig führt das erste Kennenlernen des Berufsalltags einer Sportlehrkraft teilweise zu Unsicherheiten bei den Studierenden, ob sie unter den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen den Anforderungen im Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft gerecht werden können.

Literatur

- Bosse, S.; Henke, T.; Jäntschi, C.; Lambrecht, J.; Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik* 8(1), 103-116.
- Garms-Homolová, V. (2020). *Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen?* Springer.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 86–102.
- Lewis, J. (2007): Analysing qualitative longitudinal research in evaluations. *Soc Pol Soc* 6(4), 545 – 556.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21-40.
- Ohly, S., Sonnentag, S., Nessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research: An introduction and some practical recommendations. *Journal of Personnel Psychology*, 9(2), 79–93. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000009>
- Thomas, M., & Leineweber, H. (2018). Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Sportlehrkräften an Regelschulen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 88-109.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht: Internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(3). Abruf unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303>
- United Nations (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Abruf unter <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

AK 3.4 Grenzüberschreitungen im Sportunterricht

RU KIM HAASE

Universität Bielefeld

Othering trans*, inter* und nicht-binärer Schüler*innen im Schulsport – zu den Grenzen eines heteronormativen Systems

Problemstellung

Wie auch sein Bezugssystem der Sport ist der Schulsport fokussiert auf den Körper und betont die Subjektkategorie „Geschlecht“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Durch die binärgeschlechtliche und hierarchische Organisation des Sports wirken hegemoniale Verhältnisse, wie Androzentrismus und Heteronormativität, im Schulsport (Palzkill et al, 2020; Palzkill & Scheffel, 2017). Daraus ergeben sich Ungleichheiten, die zu Selbst- und Fremdausschlüssen von trans*, inter* und nicht-binären (TIN*) Personen führen (Haase, 2022; Sykes, 2011). In diesem Beitrag soll diesem Phänomen über das Konzept des Othering (Riegel, 2016) empirisch nachgegangen werden.

Forschungsstand und Theorie

Bisherige Forschungsprojekte zeigen, dass TIN*-Personen im Schulsport marginalisiert werden und dass ihnen sowohl in ihrer freien Entwicklung als auch in ihrem Zugang zur Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur Grenzen gesetzt sind (Müller & Böhlke, 2021; Haase, 2022). Zentrale Faktoren stellen dabei die Körperzentriertheit und heteronormative Strukturierung des Faches sowie der hohe Leistungsfokus und damit zusammenhängende Normen dar, die im Handeln von Lehrkräften und Mitschüler*innen reproduziert oder aufgebrochen werden können (Müller & Böhlke, 2021; Haase, 2022, Riegel, 2016). Durch die (Re-)Produktion von Normvorstellungen verschiedenster Differenzordnungen werden unterschiedliche Subjekte als „Andere“ deklariert (Sykes, 2011). Zur Untersuchung der Erfahrungen von TIN* Personen im Schulsport bietet sich deshalb die Untersuchung „Othering“ (Riegel, 2016) aus intersektionaler Perspektive (Winker & Degele, 2010) an.

Methodik

In problemzentrierten Interviews mit sieben TIN* Personen unterschiedlicher Ethnizität, Klassenzugehörigkeit, mit und ohne Behinderung(en) werden – zumeist retrospektive – Erfahrungen von TIN* Personen im Schulsport erhoben. Durch die Auswertung mit der intersektionalen Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2010) und der Einordnung in die intersektionale Heuristik nach Riegel (2016) wird analysiert, inwiefern TIN* Personen Othering Schulsport (nicht) erleben.

Diskussion und Ergebnisse

Die Daten zeigen, dass verschiedene Differenzordnungen auf allen untersuchten Systemebenen (Strukturebene, Repräsentationsebene, Subjektebene) wirken und zu Othering von TIN* Personen beitragen. Zugleich zeigen die Daten, dass TIN* Personen in bestimmten Settings und Situationen auch Normalisierung erfahren können.

Es lässt sich diskutieren, inwiefern die Intersektion von Heteronormativität, Bodyismus und Leistungsorientierung zum Othering von Schüler*innen im Schulsport führen – und welche Wirkmechanismen allein für TIN* Personen relevant sind. Darauf aufbauend können die Grenzen der Inklusion von TIN* Personen abgesteckt werden, um nach Möglichkeiten ihrer Überwindung zu suchen.

Literatur

- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender - (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung : Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265-280). Springer VS.
- Haase, R. K. (2022). *Schulsport in einer cisnormativen Gesellschaft: Eine qualitative Studie zur Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen*. Masterarbeit, Universität Münster, Münster. <https://doi.org/10.17879/62019522148>
- Müller, J., & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Palzkill, B., Pohl, F. G., & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht* (1. Auflage). Cornelsen.
- Palzkill, B., & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (1. Aufl., S. 173-186). Waxmann.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Sykes, H. (2011). *Queer Bodies: Sexualities, Genders, and Fatness in Physical Education* (1. Aufl., Complicated Conversation: Bd. 36). Peter Lang.
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>

Interpersonale Gewalt im Sportunterricht und die von Schüler*innen zugeschriebene Verantwortlichkeit der Lehrkraft

Ausgangspunkte und Zielstellung

Beleidigende und übergriffige Sprüche, öffentliche Demütigungen oder harte körperliche Sanktionen sind Beispiele für Gewalterfahrungen, denen Schüler*innen im Sportunterricht ausgesetzt sind. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der Sportunterricht nicht zwangsläufig positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirkt, sondern aufgrund der im Fokus stehenden Körperlichkeit ebenso ein neuralgisches Potenzial für psychische, physische und sexualisierte Grenzverletzungen besteht (Hunger & Böhlke, 2017; Wagner & Knoke, 2022). Solche in sozialen Beziehungen auftretenden Verletzungen der psychosozialen Integrität von Heranwachsenden können per Definition der WHO als interpersonale Gewalt aufgefasst werden (Krug et al., 2002, S. 1084). Aufgrund der engen Verflechtung von schulischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen mit körperdisziplinierenden Leistungs- und Erfolgslogiken des außerschulischen Sports, liegen im Sportunterricht Strukturen vor, die Machtmissbrauch und Gewalt begünstigen (Drinck, 2023; Hartill et al. 2021). Daraus ergibt sich eine besondere pädagogische Verantwortung der Sportlehrkraft für die Wahrung der psychischen und physischen Unversehrtheit ihrer Schüler*innen. Doch gerade eine potenzielle Verstrickung der Lehrperson in schulische Gewalt galt im öffentlichen Diskurs lange Zeit als Tabuthema (Fuchs et al. 2009, S. 46f.) und wurde auch im Schulsport bislang nicht systematisch erforscht. Der geplante Vortrag, welcher aus einem drittmittelgeförderten Forschungsprojekt hervorgeht (Hunger et al., 2022), nimmt dies zum Anlass, um sportunterrichtliche Gewalterlebnisse aus Schüler*innenperspektive gezielt in den Blick zu nehmen. Die konkrete Zielstellung besteht darin, aufzuzeigen, inwiefern betroffene Schüler*innen ihren Lehrkräften Verantwortlichkeit für interpersonale Gewalt im Sportunterricht zuschreiben. Des Weiteren werden typische sportunterrichtliche Legitimationsmuster vorgestellt und kritisch diskutiert, die aus den Gewalterlebnissen der Schüler*innen hervorgehen und darauf verweisen, dass Lehrkräfte diese zur Rechtfertigung von gewaltförmigem erzieherischem Handeln heranziehen.

Theoretische Rahmung

Indem im Vortrag eine sozialkonstruktivistische Perspektive eingenommen wird, kann in Anlehnung an Berger & Luckmann (2018) sowohl der Subjektivität von Gewalterlebnissen als auch sozialen Aushandlungsprozessen darüber, welche Handlungen gemeinhin als Gewalt verstanden werden, Rechnung getragen werden. Unter Rückgriff auf Max Weber (1964) und der durch ihn geprägten Begriffe der Macht und Legitimität wird interpersonale Gewalt als illegitimer Zwang innerhalb sozialer Machtbeziehungen verstanden, wobei die normative Zuschreibung der (Il-)Legitimität wiederum Teil sozialer Wirklichkeitskonstruktion ist.

Methodik

Im Rahmen des breit angelegten qualitativen Drittmittelprojekts wurden schriftliche Kurznarrationen aktueller und ehemaliger Schüler*innen (N = 677) eingeholt, die darin ein verunsicherndes Erlebnis aus ihrem Sportunterricht schildern. Aus diesem zunächst offen kodierten Datenkorpus wurden anhand der zugrunde gelegten Gewaltdefinition diejenigen Fälle identifiziert, in denen Schüler*innen psychische, physische und/oder sexualisierte Gewalt durch Mitschüler*innen oder Lehrkräfte erlebt haben. Die ausgewählten Fälle wurden einer vertiefenden Analyse unterzogen, wobei der Fokus auf

den darin beschriebenen Handlungsweisen der Lehrkraft lag. Der iterative Prozess der Datenauswertung orientierte sich an Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) in Kombination mit sequenzanalytischen Verfahren (Soeffner, 2004).

Ergebnisse und Diskussion

Es konnte eine große Bandbreite an psychischen, physischen und sexualisierten Gewalterlebnissen von Schüler*innen im Kontext des Sportunterrichts identifiziert werden. Die von den Schüler*innen zugeschriebene Verantwortlichkeit der Lehrkraft lässt sich in die Kategorien unsensibles unterrichtliches Handeln (1), gezielte Demütigung, Unterdrückung und Übergriffigkeit (2) sowie die legitimierende Billigung von Peergewalt (3) unterscheiden. Wenn Lehrkräfte interpersonale Gewalt didaktisch ermöglichen, offenkundig provozieren und initiieren oder billigend hinnehmen, anstatt sie zu unterbinden, führt dies bei den Betroffenen zu nachhaltigen psychosozialen Verletzungen. Diese gehen mit einem Vertrauensverlust einher, weil die Lehrkraft der ihr zugewiesenen Vorbildfunktion und Erwartungen an ein sicheres und gewaltfreies Unterrichtsklima nicht gerecht wird. Darüber hinaus erkennen die Schüler*innen bei ihren Lehrkräften verschiedene Legitimationsmuster, mit denen sie sportunterrichtliche Gewalt rechtfertigen, beispielsweise durch Verweise auf vermeintliche didaktische Erfordernisse, scherzhaft-lockeren Umgang oder die Bändigung von Ungehorsam. Es bleibt aus sportpädagogischer Sicht zu diskutieren, wie in schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen die Grenze zwischen legitimem Zwang und illegitimer Gewalt zu bestimmen ist. Eine solche Grenzziehung ist notwendig, um die psychosoziale Integrität der Schüler*innen in der sportunterrichtlichen Praxis zu bewahren und sie vor interpersonaler Gewalt zu schützen.

Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (27. Auflage). Fischer.
- Drinck, B. (2023). Schule und ihre Macht. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule: Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen* (S. 127-138). Verlag Julius Klinkhardt.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J., & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen: 1994 - 1999 - 2004* (2. überarb. und aktualisierte Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hartill, M., Rulofs, B., Lang, M., Vertommen, T., Allroggen, M., Cirera, E., Diketmüller, R., Kampen, J., Kohl, A., Martín, M., Nanu, I., Neeten, M., Sage, D., & Stativa, E. (2021). *CASES: General Report. The prevalence and characteristics of interpersonal violence against children (IVAC) inside and outside sport in six European countries*.
- Hunger, I., & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18(2).
- Hunger, I., Zander, B., Kirchner, B., Meineke, D., Metz, S., & Röttger, M. (2022). Bewegungsfreude verspielt? Verunsicherung im Sportunterricht. In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter: Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 193-204). transcript.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *Lancet*, 360(9339), 1083–1088.
- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung* (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). UVK Verlagsgesellschaft.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (Studienausgabe). Kiepenheuer & Witsch.

AK 3.5 Zur Entgrenzung und Begrenzung sportpädagogischer Felder

LEITUNG: ECKART BALZ, CHRISTIAN HÜBNER UND CHRISTIAN THEIS

Die Sportpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin nimmt unterschiedliche Anwendungsfelder in den Blick. Häufig stand und steht dabei der Schulsport bzw. Sportunterricht im Vordergrund. Allerdings kommen auch – von der frühkindlichen Erziehung über den Leistungs- und Gesundheitssport bis zum Alterssport – verschiedene andere Anwendungsfelder in Betracht. Vor dem Hintergrund des Vier-Felder-Modells (Balz, 2024) soll mit diesem Arbeitskreis die notwendige Entgrenzung schulischer Fokussierung beleuchtet und die potenzielle Begrenzung weiterer aufklärungsbedürftiger Anwendungsfelder für fruchtbare sportpädagogische Auseinandersetzungen geprüft werden.

Das geschieht zunächst grundsätzlich im Blick auf typische Modellierungen des Sports, einschlägige sportpädagogische Diskussionen und die Strukturierung des Vier-Felder-Modells (Beitrag „Das Vier-Felder-Modell im sportpädagogischen Diskurs“). Im weiteren konzentrieren wir uns auf das Feld des informellen Sports, insbesondere auf dessen Unterstützungsbedarfe (Beitrag „Pädagogische Fragen zum informellen Sport“; Hübner, 2024) und auf das Feld des kommerziellen Sports, vor allem auf ambivalente Wissenskommunikation im Fitnesssport (Beitrag „Ambivalente Wissenskulturen in juvenilem Fitnesssport“; Theis, 2023).

Literatur

Balz, E. (2024). Sport verstehen und entwickeln – zum Vier-Felder-Modell. In E. Balz, A. Böttcher, C. Hübner & J. Wibowo (Hrsg.), *Exemplarische Innovationen in der Sportpädagogik* (i. Vorb.). Shaker.

Hübner, C. (2024). Unterstützungsbedarfe informell sporttreibender Kinder und Jugendlicher – 6. Symposium Sportpädagogik. *Forum Kinder- und Jugendsport* (i. Druck).

Theis, C. (2023). *Wissen für den Körper – eine Ethnographie über Jugend und Fitness*. Shaker.

Das Vier-Felder-Modell im sportpädagogischen Diskurs

Sport kann auf unterschiedliche Weise verstanden und gestaltet werden. Die gewachsene Vielfalt, Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit sportlicher Praxen machen es schwer, überhaupt ein prototypisches Sportverständnis (u. a. Schürmann, 2019) und ein tragfähiges Sportmodell zu entwickeln (u. a. Krüger & Emrich, 2018). Vor dem Hintergrund verschiedener – hierarchisierender, formalisierender, zentrierender und elementarisierender – Modellierungen des Sports wird hier das sog. Vier-Felder-Modell in den Fokus gerückt und sportpädagogisch diskutiert (Balz, 2011; Balz & Schwier, 2022). Das geschieht in folgenden Schritten:

Problematisierung: Wer die Sportentwicklung im Allgemeinen und die Schulsportentwicklung oder andere Felder der Sportentwicklung im Besonderen angemessen begreifen, untersuchen und auch mitgestalten möchte (Balz & Kuhlmann, 2015), sollte ein explizites Sportverständnis (hier: Nominaldefinition zentraler Bedeutungsmerkmale) und ein überzeugendes Sportmodell (hier: Vier-Felder-Modell) sportwissenschaftlich argumentieren können.

Modellanalysen: Bisher vorliegende Sportmodelle folgen unterschiedlichen Modellierungslogiken und lassen sich differenzieren in hierarchisierende Modelle (z. B. das Pyramidenmodell), formalisierende Modelle (z. B. das Organisationsmodell), zentrierende Modelle (z. B. das Zielscheibenmodell) und elementarisierende Modelle (z. B. das Mehrweltenmodell). Insgesamt zeigt sich allerdings, dass solche Modelle weithin als unzeitgemäß und unzureichend zu kritisieren sind, weil sie eindimensional bzw. äußerlich oder implizit bleiben.

Theoretische Rahmung: Vor dem Hintergrund einer elementarisierenden Modellierungslogik wird hier auf die „Theorie der Strukturierung“ (Giddens, 1988) zurückgegriffen und einer teleologischen Konstituierung unter besonderer Berücksichtigung der Ziel- und Zwecksetzungen menschlichen Handelns nachgegangen (u. a. Spaemann & Löw, 1991). So sind die beiden Konstruktionsachsen – also die y-Achse „autotelisch/instrumentell“ und die x-Achse „normiert/unnormiert“ – des eigens entwickelten Vier-Felder-Modells gesetzt (s. Abb. 1).

Modellpräsentation: Das Vier-Felder-Modell soll überblicksartig dargestellt und hinsichtlich seiner zentralen Felder etwas näher charakterisiert werden – und zwar der agonale Sport (als Leistungsvergleich z. B. im Ligabetrieb der Vereine), der informelle Sport (als Selbstgestaltung z. B. in trend-sportlichen Szenen), der kommerzielle Sport (als Gewinnsteigerung z. B. in Stadien und Studios) und der humanitäre Sport (als Entwicklungsförderung z. B. in der sportbezogenen Jugendarbeit oder im Sportunterricht); auch fließende Übergänge und gegenseitige Verbindungen zwischen diesen Feldern gilt es zu berücksichtigen (Balz, 2021; s. Abb. 1).

Sportpädagogischer Diskurs: An dieser Stelle ist zunächst darauf hinzuweisen, dass sportpädagogische Beiträge zur Modellierung des Sports rar sind (u. a. Prohl & Scheid, 2009). Nichtsdestotrotz scheint es von grundsätzlicher Bedeutung, unter bzw. neben den sportpädagogischen Grundlage bildungs- und entwicklungstheoretischer Provenienz auch sport- und bewegungskulturelle Grundannahmen zu berücksichtigen (Balz & Schwier, 2022). Zudem lässt sich fragen, ob nicht die oft nur immanenten Sportverständnisse und Modellvorstellungen expliziert und sportpädagogisch diskutiert werden sollten. Auch empirische Untersuchungen, z. B. mit Expert*innen-Ratings, zu bestimmten Sportmodellen könnten erhellend sein. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, den sportpädagogischen Blick verstärkt auf solche Felder der Ausübung, Vermittlung und Organisation sportlicher Aktivität zu lenken, die bislang eher unterbelichtet geblieben sind; das dürfte etwa für den kommerziellen (Fitness-)Sport z. B. von Jugendlichen und auch für den informellen (Szene-)Sport inkl. seiner Unterstützungsbedarfe gelten. Mit den beiden anschließenden Beiträgen von Christian Theis und

Christian Hübner soll das im Arbeitskreis exemplarisch aufgegriffen werden.



Abb. 1: Vier-Felder-Modell

Literatur

- Balz, E. (2011). Ein Vier-Felder-Modell des Sports. In K. Hottenrott et al. (Hrsg.), *Kreativität – Innovation – Leistung* (S.157). Feldhaus.
- Balz, E. (2021). Vier Felder des Sports – ein Modell für den Schulsport? *sportunterricht* 70 (2), 58-63.
- Balz, E., & Kuhlmann, D. (Hrsg.) (2015). *Sportentwicklung vor Ort – Projekte aus deutschen Quartieren*. Shaker.
- Balz, E., & Schwier, J. (2022). Sport- und bewegungskulturelle Grundlagen. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid, & R. Sygsuch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 90-103). Kohlhammer.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.
- Krüger, M. & Emrich, E. (2018). Sportmodelle: Sportkonstruktionen zwischen Modell, Theorie und Typologie. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft*. Springer.
- Prohl, R., & Scheid, V. (2009). Die gesellschaftliche Bedeutung des Sports in Vergangenheit und Gegenwart. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft* (S. 12-69). Limpert.
- Schürmann, V. (2019). Am Fall eSport: Wie den Sport bestimmen? Von Merkmalen und Grundideen. *Sportwissenschaft* 49 (4), 472-481.
- Spaemann, R., & Löw, R. (1991). *Die Frage Wozu? Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens* (30.Aufl.). Piper.

Pädagogische Fragen zum informellen Sport

Seit Beginn der 2000er Jahre erhält der informelle Sport zunehmend Aufmerksamkeit durch sportpädagogische Forschung. Obgleich zunächst als Kontrastfolie zum Schul- und Vereinssport marginalisiert, scheint sich das Phänomen (mit deutlicher Verzögerung) zum eigenständigen Forschungsfeld zu entwickeln. Als identitätsstiftender Kern informellen Sports kann die inhaltliche und organisatorische Selbstgestaltung von Bewegungsaktivitäten durch die Akteur*innen betrachtet werden (Hübner, i. D.). Neben den in diesem Kontext assoziierten Chancen auf Lern- und Ausgestaltungsprozesse zeigt die sportpädagogische Forschung allerdings deutlich, dass informeller Sport nicht immer offen zugänglich, sondern voraussetzungsreich sein und schärferen sozialen Regulierungsprozessen unterliegen kann als Sportangebote mit formal gesetzten Gatekeeper*innen wie Lehrer*innen oder Trainer*innen (Bindel, 2008). Wer in Gruppen informell Sport treiben möchte, muss nicht allein auf situativ variierende Zugangsbarrieren reagieren können (z. B. sportmotorische Fertigkeiten, Kontakte in die bestehende Gruppe sowie monetäre Ressourcen mitbringen), sondern benötigt zudem eine empathische Auffassungsgabe, um z. B. Konventionen der Gruppe zu verstehen und nach diesen zu handeln.

Während grundlegende pädagogische Herausforderungen und Fragen im Sport allgemein seit geraumer Zeit thematisiert werden (u. a. Kurz, 2017), sind diese im Kontext des informellen Sports bislang selten. Der vorliegende Beitrag thematisiert pädagogische Fragen zum informellen Sport anhand von drei Beispielen:

1. *Was bedeutet Bildung im informellen Sport?* Anders als in normativ vorstrukturierten Settings wie dem Sportunterricht der Schule besteht im informellen Sport keine verbriefted Bildungsin-tention. Fasst man unter Bildung allerdings einen wie auch immer gearteten Prozess kontinuierlicher Selbstentfaltung, die durch biographische, milieuspezifische und gesamtgesellschaftliche Einflussfaktoren geprägt wird (u. a. Benner 2012, Balz, 2017), scheinen Bildungsprozesse auch (und gerade im) durch Selbstgestaltung geprägten informellen Sport kaum von der Hand zu weisen. Da die Deutungshoheit im informellen Sport bei den jeweils aktiven Akteur*innen liegt und sie infolgedessen konstituieren, wie Bildung in den unterschiedlichen Settings von-stattgehen kann, scheint die Wahl einer bestehenden bildungstheoretischen Brille weniger naheliegend als ein empirisch-deskriptiver Bottom-Up Ansatz. Im Beitrag werden bestehende Positionen zur Diskussion gestellt, um Bildungsprozesse im informellen Sport z. B. zum Aufbau einer flexibel handhabbaren Handlungsbefähigung (Thiele & Schierz, 2011, siehe auch Ruin et al., 2022 in Anlehnung an Kurz, 1977) zu erschließen.
2. *Welchen Stellenwert haben sozialen Lernprozesse im informellen Sport?* Anhand einer Betrachtung informeller Szenesportevents werden soziale Lernprozesse identifiziert und Strategie-n juveniler Akteur*innen gezeigt. Prozesse sozialen Lernens werden in diesem Kontext nicht als Erwerb prosozial gedeuteter Handlungsmuster verstanden, sondern a) als Erwerb jener Prozesse, die Individuen benötigen, um autointegrativ zu handeln, d. h. in einer spezifischen Gruppe langfristig zu partizipieren sowie b) als jene Formen des Lernens, die maßgeblich durch die involvierte Gruppe geprägt sind. Die hierzu entwickelte Systematik entstand im Rahmen einer beobachtenden Teilnahme (Hitzler & Eisewicht, 2020) während einer dreijährigen ethnographischen Feldphase und wurde durch episodische Interviews mit Szenegänger*innen und -eliten geformt (Hübner, i. D.).

3. *Welche Unterstützung bedürfen informell Sporttreibende?* Mit idisid (Interessenvertretung des informellen Sports in Deutschland) entstand eine an der Bergischen Universität Wuppertal angesiedelte Koordinierungsstelle, die informell Sporttreibende in engem Austausch unterstützen soll. Obwohl die gesellschaftliche Relevanz informellen Sports in zahlreichen (wenngleich unterschiedlich ausgerichteten) Jugendsportstudien proklamiert wird, bestanden bislang keine Unterstützungsangebote, die Lobbyarbeit z. B. für informell sporttreibende Kinder und Jugendliche verrichten (Balz, 2004). Im Beitrag werden Bedarfe informell Sporttreibender exemplarisch vorgestellt und Fragen diskutiert, inwiefern eine Unterstützung sinnvoll, hilfreich oder aber dem Phänomen widersprüchlich ist.

Vor dem Hintergrund einer besonders im Jugendbereich fortschreitenden On-Demand-Culture ist zu vermuten, dass dem informellen Sport aufgrund zeitlicher Flexibilität künftig noch größere Bedeutung zukommt (Bindel, 2017; Schwier, 2020). Es bleibt zu diskutieren, ob und inwiefern gerade junge Menschen auf die Herausforderungen selbstgestalteten Sporttreibens vorbereitet werden können und sollten.

Literatur

- Balz, E. (2004). Zum informellen Sportengagement von Kindern und Jugendlichen: Einführung in die Thematik. In E. Balz, & D. Kuhlmann (Hrsg.) *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (S. 7-15). Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2017). Perspektivwechsel als Bildungsmomente. *sportunterricht*, 66 (3), 66-70.
- Benner, D (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierungsprozesse in informellen Sportgruppen*. Czwalina.
- Bindel, T. (2017). Informeller Jugendsport – institutionelle Inanspruchnahme und Wandel eines deutungsoffenen Geschehens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (4), 417-426.
- Hitzler, R., & Eisewicht, P. (2020). *Lebensweltanalytische Ethnographie – im Anschluss an Anne Honer*. 2. Auflage. Beltz Juventa.
- Hübner, C. (i. V.). *Soziale Lernprozesse im Tricking – eine Ethnographie informellen Trendsports am Setting Gathering*. Shaker.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Hofmann.
- Kurz, D. (2017). *Pädagogische Fragen zum Sport. Ausgewählte Beiträge*. Arete Verlag.
- Ruin, S., Ratzmann, A., & Gaum, C. (2022). Orientierung an der Synthese von Sache und Individuum. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid, & R. Sygusch (Hrsg.) *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 136-148). Kohlhammer.
- Schwier, J. (2020). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8 (2), 22-38.
- Thiele, J., & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.

Ambivalente Wissenskulturen in juvenilem Fitnesssport

Einleitung

Für Jugendliche spielen Wissens- und Kompetenzerwerb im sportlichen Kontext auch abseits von schulischen Lehr-Lern-Settings eine Rolle. Vor allem in informellen und subkulturell geprägten Vergemeinschaftungen sind entsprechende Kenntnisse, z. B. für Teilhabe oder motivationale Begründungen, essenziell (Bindel, 2017). Am Beispiel des kommerziellen Fitnesssports und der juvenilen Partizipierenden wird dargestellt, welche ambivalenten Wissenskulturen existieren und inwieweit sportpädagogische Perspektivierungen gelingen können.

Wissenskulturen und Ambivalenz

Der Vortrag basiert auf dem sportpädagogischen Interesse an sportiven Wissenskulturen und fokussiert fitnesskulturelle Handlungen und das zugrundeliegende Wissen junger Menschen. „Eine Analyse jenes Wissens, welches Verhalten in der Alltagswelt reguliert“ (Berger & Luckmann, 1977, S. 21), lässt Rückschlüsse auf Legitimations- und Akquisestrategien von Wissensinhalten zu und stellt insbesondere in (jugend-)kulturinteressierten Forschungen einen relevanten Bezugspunkt dar. Wissen und Wissenserwerb spielen für junge Menschen in ihrer aktuellen Lebensphase eine große Rolle. In schulischer oder familiärer Umgebung fordern erwachsene Autoritäten hin und wieder ein, dass Heranwachsende ihre Handlungsanweisungen oder Wissensinhalte – mehr oder weniger – widerspruchlos annehmen. Besonders anspruchsvoll stellt sich diesbezüglich das Feld des Fitnesssports für Jugendliche dar. Dort ist es notwendig, dass sie – aufgrund von konträren fitnessbezogenen Handlungsempfehlungen – manchen erwachsenen Wissensquellen explizit widersprechen bzw. sich zumindest nicht an deren Hinweisen orientieren. Partizipierende entwerfen fitnesskulturell bedingte Legitimationsstrategien (u. a. Theis, 2022a), die sie teils zu unkonventionellen Verhaltensweisen veranlassen und dadurch bei (kulturexternen) Außenstehenden gelegentlich ein skurriler Eindruck entsteht. Die entsprechende Handlungs- und Entscheidungskompetenz der Heranwachsenden – basierend auf der Kontextualität von fitnesssportivem Wissen (Sandkühler, 2014) – und die resultierenden ambivalenten Wissenskulturen werden aus sportpädagogischer Perspektive zum Thema gemacht.

Ergebnisse und Diskussion

Es werden empirische Ergebnisse aus über zweijähriger ethnografischer Feldarbeit zur Diskussion gestellt (Theis, 2023). Teilnehmende Beobachtungen und ergänzende qualitative Expert*inneninterviews ermöglichten die Modellierung von Wissenserwerbsstrategien sowie deren Kommunikation und Rechtfertigung seitens jugendlicher Fitnesssportler*innen. Im Vortrag werden Kategorien bzgl. *Wissenskulturen von Jugendlichen im Kontext Fitness* vorgestellt, die insbesondere hinsichtlich der ambivalenten Argumentation von Wissensinhalten die Zerrissenheit der juvenilen Gedankenstrukturen verdeutlichen. Dabei geht es u. a. um die Relevanz von Wissen in jugendlicher Fitnesskultur und diesbezügliche Erläuterungen, inwieweit enge Abhängigkeitsverhältnisse zu individuellen, motivationalen Zielsetzungen im Fitnesssport bestehen. Weiterhin wird dargestellt, dass unterschiedlichste (Wissens-)Autoritäten – neben den vermeintlich üblichen Autoritäten wie Trainer*innen – im Feld existieren, die auf Grundlage ihrer eigenen etablierten Kulturzugehörigkeit die Deutungshoheit bzgl. adäquater Wissenskommunikation für sich beanspruchen (Theis, 2022b). Es wird beschrieben, wie

schwierig es für junge Menschen sein kann, sich zwischen unterschiedlichen Wissensinhalten und deren Handlungsempfehlungen zu entscheiden. Hierzu werden einerseits Kategorien präsentiert, die erläutern, welche Qualitäten Heranwachsende hinsichtlich eigener Wissensquellen wertschätzen. Andererseits macht vor allem das Herausstellen von individuellen Legitimationsstrategien deutlich, wie ambivalent sich juvenile Wissenskulturen im Fitnesssport ausprägen. Schulische, universitäre oder andere wissenschaftliche Wissensinhalte werden mittels kulturinterner Rechtfertigungen kombiniert oder gar ersetzt. Für Jugendliche können unter gewissen Umständen Qualitäten wie Kulturintegration, Körperbau oder andere lebensweltliche Bezugspunkte vordergründige Argumentationsgrundlage für bestimmte Verhaltensweisen darstellen. Weiterhin ist aus sportpädagogischem Blickwinkel von besonderem Interesse, wenn junge Menschen als Replikator von sceneinternen Wissensstrukturen agieren. Hier fällt bspw. auf, dass mit steigender fitnesskultureller Identifikation und Erfahrung eine Hilfsbereitschaft gegenüber Anfänger*innen entwickelt wird.

Wissenskulturen lassen sich bzgl. fitnesssportiver Jugendkultur als ausdifferenziertes Kategoriensystem darstellen, welches besonders durch informelle Wissenserwerbsstrategien charakterisiert wird. Die jungen Protagonist*innen des Felds sind bzgl. ihrer eigenen Entscheidungsfindung häufig unsicher, da z. B. der regelmäßige Mangel an (qualifizierten) Trainer*innen und sympathiebedingte Einflüsse die Wissensakquise erschweren. Die Orientierung an bestimmten Wissensinhalten folgt deshalb häufig dem Prinzip *Trial-and-Error*.

Aufgrund dieser ambivalenten Gestalt der Wissensstrukturen soll abschließend zum Thema gemacht werden, inwieweit sich auch der schulische Sportunterricht lebensweltlichen Settings verstärken kann, um das Entwickeln von Entscheidungskompetenz bei Heranwachsenden zu unterstützen. Aus juveniler Perspektive findet eine lebensweltorientierte Thematisierung von fitnesssportiven Inhalten im Sportunterricht derzeit kaum statt, da eine zu starke Diskrepanz zu freizeitleichem Fitnessstraining besteht. Mit Blick auf juvenile Wissenskulturen unter dem Einfluss von *Fitness, Jugend* und *Lifestyle-Elementen* sollte in schulischem Kontext explizit nicht nur trainingswissenschaftliches Handlungswissen kommuniziert werden. Dahingehend stehen insbesondere Charakteristika der Fitnesskultur – wie Körperideale oder andere motivationale Zielsetzungen – zur Disposition, die wesentlichen Einfluss auf Legitimations- und Rechtfertigungsprozesse von jugendlichen Fitnesssportler*innen haben. Dabei geht es nicht um ein erwachsenes Einflussnehmen auf jugendkulturelle Ausprägungen, sondern um die Unterstützung von jungen Menschen im Umgang mit (fitnesssportiven) ambivalenten Wissenskulturen.

Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1977). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Bindel, T. (2017). Informeller Jugendsport – Institutionelle Inanspruchnahme und Wandel eines deutungsoffenen Geschehens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 417-426.
- Bindel, T., & Theis, C. (2020). Fitness als Trend des Jugendsports – Eine Wissenskultur. *Forum Kinder- und Jugendsport (FKJ)*, 1, 6-14.
- Sandkühler, H. J. (2014). *Wissen: Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*. Peter Lang Edition.
- Theis, C. (2022a). Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können: Aktuelle Befunde aus Sportdidaktik und Sportpädagogik* (S. 259-271). Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783985720118>
- Theis, C. (2022b). Fitnessinfluencer*innen als Bildungsakteur*innen. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport* (S. 121-132). Springer VS.
- Theis, C. (2023). *Wissen für den Körper – Eine Ethnographie über Jugend und Fitness*. Shaker.

AK 3.6 Sport(-pädagogik) als Schlüssel? Transformative Prozesse im begrenzten Raum einer Justizvollzugsanstalt

Gegenwärtig sind in Deutschland knapp 57.000 Menschen in Justizvollzugsanstalten inhaftiert (Statistisches Bundesamt, 2022). Die Inhaftierung soll nicht nur die Allgemeinheit vor weiteren Straftaten schützen, sondern auch zu einer Resozialisierung der Straffälligen beitragen, d.h., die Gefangenen sollen fähig werden, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen (Kuhn, 2019). Beide Ziele gleichberechtigt zu vereinen, gehört zu den großen Herausforderungen des Strafvollzugs, der sich als letzte Station des Justizsystems erweist.

Sport ist seit vielen Jahren ein fester Bestandteil des Alltags hinter Gittern. Seitens der Justiz werden dem von Anstaltsbediensteten angeleiteten Sport unterschiedliche Funktionen zugeschrieben: Er soll nicht nur zur sinnvollen Freizeitgestaltung, zur Gesundheitsförderung und zur Heranführung an einen aktiven Lebensstil während und nach der Haft beitragen, sondern auch den Resozialisierungsprozess begünstigen. In diesem Sinne soll im und durch den Sport u.a. die Vermittlung und der Erwerb von gesellschaftlich angemessenen Einstellungen und Verhaltensweisen erfolgen (Schröder, 2018). Eine aktuelle Studie in allen 12 geschlossenen Justizvollzugsanstalten in Hessen zeigt allerdings, dass die 568 befragten männlichen Inhaftierten die Lerngelegenheiten im Sport – speziell hinsichtlich des sozialen Lernens – eher gering einschätzen (Müller et al., 2023). Die Sichtweise der Gefangenen steht insofern in einem Widerspruch zu den Funktionsannahmen, die seitens der Gefängnisadministration an den Gefangensport adressiert werden. Betont wird zudem, dass qualifiziertes Personal für das Auslösen resozialisierender Effekte unerlässlich sei (u.a. Schliermann & Kern, 2011).

In dem Arbeitskreis wird der Sport im begrenzten Raum einer Justizvollzugsanstalt aus einer sportpädagogischen Perspektive reflektiert. Im Fokus stehen Fragen danach, ...

- welche Qualifizierungsanforderungen Sportbedienstete im Strafvollzug aus ihrer Perspektive erfüllen müssen und inwiefern sie mit ihren Angeboten zur Resozialisierung beitragen (Katrin Albert & Tim Kleeßen),
- wie junge Gefängnisinsassen – denen der Zugang zum Internet vorübergehend untersagt ist – Wissen über Fitness definieren, welche Quellen sie nutzen, um sich Wissen anzueignen, und wie sie die Glaubwürdigkeit einer Wissensquelle beurteilen (Milan Dransmann et al.),
- welche subjektiven Bedeutungen inhaftierte Männer dem Sport in Haft beimessen (Johannes Müller).

Literatur

- Kuhn, C. (2019). Chancen, Grenzen und Wege tertiärer Kriminalprävention durch Sport. *Forum Strafvollzug*, 12(1), 72-74.
- Müller, J., Meek, R., Blessing, J. & Mutz, M. (2023). Prisoners' educational Experiences in five different Prison Sports Programmes: A Research Note. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2290-2298.
- Schliermann, R., & Kern, F. (2011). Sport im Strafvollzug: Eine repräsentative Bestandsaufnahme von Sport- und Bewegungsprogrammen in deutschen Justizvollzugsanstalten. *neue praxis*, 41(3), 243-257.
- Schröder, J. (2018). *Leitfaden Sport im Justizvollzug. Allgemeine Überlegungen und Empfehlungen*. Gesellschaft für Fortbildung der Strafvollzugsbediensteten e. V.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Bestand der Gefangenen und Verwahrten in den Justizvollzugsanstalten nach ihrer Unterbringung auf Haftplätzen des geschlossenen und offenen Vollzuges (Stichtag 14. September 2022)*. [digitale Publikation] online abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Justiz-Rechtspflege/Publikationen/Downloads-Strafverfolgung-Strafvollzug/bestand-gefangene-verwahrte-xlsx-5243201.html>.

Sport im Strafvollzug – eine qualitative Studie zur Qualifizierung von Sportbediensteten im Strafvollzug

Problem- und Fragestellung

Alle Inhaftierten in deutschen Strafvollzugsanstalten sollen die Möglichkeit haben, Sport zu treiben. Dabei lassen sich drei Handlungsfelder des Sports im Strafvollzug unterscheiden: Freizeitsport, Fitness- und Gesundheitssport sowie Behandlungssport (Müller & Schröder, 2023). Im Bereich des Freizeitsports soll Gefangenen eine subjektiv sinnvolle Freizeitbeschäftigung ermöglicht werden. Im Bereich Fitness- und Gesundheitssport soll die körperliche und psychische Gesundheit der Gefangenen gefördert werden. Im Bereich des Behandlungssports wird Sport als Medium eingesetzt, um Resozialisierung und Rückfallprävention zu unterstützen. In allen drei Handlungsfeldern wird entsprechend qualifiziertes Personal benötigt (Schliermann & Kern, 2011). Formal vorgeschrieben ist für Sportpersonal eine Übungsleiter:in-C-Lizenz, die jedoch insbesondere für den Behandlungssport als nicht ausreichend angesehen wird (Tolksdorf & Weber-Bougherfa, 2022). Auch weil der Sport im Strafvollzug besondere Herausforderungen mit sich bringt, scheint eine spezifische Vorbereitung und Qualifizierung des Sportpersonals nötig (Wicker et al., 2023). Welche Qualifikationen und Kompetenzen jedoch für die Umsetzung effektiver Sportangebote in den unterschiedlichen Handlungsfeldern von Nöten sind, ist unklar. So betonen Jugl, Bender und Lösel (2021) nach ihrer Meta-Analyse von 24 Studien zur Effektivität von Sportprogrammen hinsichtlich der Verbrechenverhütung und Rückfallprävention zwar die bedeutende Rolle, die Coaches in Sportprogrammen spielen, aber sie gestehen gleichzeitig ein, dass in den meisten Primärstudien keine detaillierten Daten zum spezifischen Einfluss der Coaches vorlagen. Sie konstatieren: "More research is needed on the role and expertise of the coaches as well as sport types used in the programs" (Jugl et al., 2021, S. 358). Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen einer explorativen qualitativen Studie mit Sportbediensteten aller Strafvollzugsanstalten in Berlin und Brandenburg unter anderem den Fragen nachgegangen, welche Sportangebote sie im Strafvollzug mit welchen Zielen unterbreiten, welche Qualifikationen und Fähigkeiten sie haben und für eine effektive Umsetzung aus ihrer Perspektive benötigen.

Theoretischer Hintergrund

Sportbedienstete im Strafvollzug finden sich in Lehr-/Lernszenarien mit ähnlichen Anforderungen wieder wie Trainer*innen oder Sportlehrkräfte. Insofern können Bezüge zu professioneller Kompetenz und darin eingebetteten professionsbezogenen Überzeugungen hergestellt werden. Überzeugungen wird eine wichtige Rolle im berufsbezogenen Handeln zugeschrieben. Überzeugungen gelten als stark erfahrungsbasierte, auf einen bestimmten Gegenstand bezogene Kognitionen (Reusser & Pauli, 2014). Fokussiert werden in dieser Untersuchung personenbezogene (z. B. Selbstverständnis, Fähigkeiten) und kontextbezogene Überzeugungen der Sportbediensteten im Strafvollzug.

Methode

Insgesamt wurden zwölf Sportbedienstete aus den insgesamt neun Justizvollzugsanstalten in Berlin und Brandenburg mittels leitfadengestützter qualitativer Interviews von Juni bis August 2023 befragt. Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Schreier, 2014, Mayring, 2022).

Ergebnisse und Diskussion

In allen untersuchten Justizvollzugsanstalten ist Sport ein Teil des Anstaltsalltags. Die befragten elf Sportübungsleiter:innen die als Vollzugsbeamte und im Sportbereich arbeiten, und ein Sportpädagoge, der den Sportbereich in einem Jugendstrafvollzug verantwortet, verorten ihre Angebote größtenteils im Freizeitsport mit dem Ziel, dass die Gefangenen beschäftigt sind, Druck ablassen und runterfahren. Gesundheitssportangebote und Behandlungssportmaßnahmen sind selten. Explizit Behandlungssport wird nur von dem Sportpädagogen im Jugendstrafvollzug unterbreitet. Somit wird das Potential von Sportprogrammen im Strafvollzug in den Bereichen Gesundheits- und Behandlungssport nicht ansatzweise ausgeschöpft.

Aus Sicht der Befragten steht und fällt der Erfolg von Sportangeboten mit der Angebotsleitung. Anforderungen an die Sportbediensteten steigen von Freizeit- zum Gesundheits- und Behandlungssport an. Die Sportübungsleiter:innen sehen sich für den Freizeitsport zuständig. Die Durchführung des Behandlungssports bzw. behandlungsorientierter Maßnahmen schreiben sie klar den Sportpädagog:innen zu, da nur diese ausreichend pädagogisch geschult seien. Im Berliner und Brandenburger Vollzug gibt es aktuell jedoch nur in einer Jugendstrafanstalt einen Sportpädagogen.

Alle Befragten erfüllen die formal erforderliche Übungsleiter:in-C-Lizenz und halten diese für sinnvoll und zwingend nötig. Acht der elf Sportübungsleiter:innen haben zusätzlich eine B-Lizenz. Als besonders wichtig werden zudem Begeisterung für den Beruf und eigene Sportlichkeit, ein selbstsicheres, resolutes Auftreten, didaktische Fähigkeiten und praktische Erfahrung erachtet. Soziale und pädagogische Kompetenzen (z. B. bedeutsame Beziehungen aufbauen und gestalten, Bildungsprozesse initiieren, sportpädagogische Maßnahmen planen und evaluieren können) werden hingegen nur von dem Sportpädagogen als wichtige Anforderung herausgestellt.

Diese und weitere Ergebnisse werden im Vortrag vorgestellt und vor dem Hintergrund des Resozialisierungs- und Rückfallpräventionsauftrags von Vollzugsanstalten sowie der wiederholten Forderung spezifischer Qualifizierung des Sportpersonals im Strafvollzug diskutiert.

Literatur

- Jugl, I., Bender, D., & Lösel, F. (2021). Do Sports Programs Prevent Crime and Reduce Reoffending? A Systematic Review and Meta-Analysis on the Effectiveness of Sports Programs. *Journal of Quantitative Criminology* 39, 333-384. doi:10.1007/s10940-021-09536-3
- Mayring P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Beltz.
- Müller, J., & Schröder, J. (2023). Sportmaßnahmen. In J. Endres & S. Suhling (Hrsg.), *Behandlung im Strafvollzug* (S. 563-576). Springer Nature.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Waxmann.
- Schliermann, R., & Kern, F. (2011). Sport im Strafvollzug: Eine repräsentative Bestandsaufnahme von Sport- und Bewegungsprogrammen in deutschen Justizvollzugsanstalten. *neue praxis*, 41(3), 243-257.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635>
- Tolksdorf, K.-J., & Weber-Bougherfa, C. (2022). Für jugendliche Gefangene von zentraler Bedeutung Sport im Jugendstrafvollzug – Potenziale, Wirkungen, Hindernisse. *Forum Kind Jugend Sport*, 3, 46-49. doi:10.1007/s43594-022-00062-z
- Wicker, P., Lesch, L., Gröben, B., & Dransmann, M. (2023). Coaching sports in prison: coaches' experiences. *JOURNAL OF OFFENDER REHABILITATION*, 62(2), 98-117. doi:10.1080/10509674.2022.2160038

„Denen fehlt das Wissen genauso“ – Wissenskultur zum Thema Fitness von jugendlichen Insassen im Gefängnis

Einleitung

Die Präsenz von Fitnesssport ist in den letzten Jahren in der westlichen Sozialkultur verstärkt spürbar geworden und hat vor allem bei Jugendlichen enorm an Popularität und Relevanz gewonnen (Skauge & Seippel, 2022). Fitness und die damit verbundenen Schönheitsideale werden häufig über soziale Medien verbreitet, da Influencer*innen von jungen Menschen als vertrauenswürdige Quellen wahrgenommen werden (Theis, 2022). Influencer*innen schaffen dabei nicht nur Motivation und Inspiration für fitnessbezogene Inhalte, sondern teilen auch ihr Fachwissen über Krafttraining, Anatomie, Ernährung und Gesundheit mit ihren Follower*innen.

Im Gefängnis sind alle Formen des Krafttrainings äußerst beliebt, da ein stabiler, muskulöser Körper in Kombination mit einem selbstbewussten Auftreten als Entschlossenheit und Wehrhaftigkeit gedeutet wird (Müller & Mutz, 2022). Gefängnisinsassen haben, im Verhältnis zu Menschen außerhalb des Gefängnisses, allerdings oft eingeschränkten oder keinen Zugang zu den gleichen Ressourcen wie beispielsweise dem Internet und sozialen Medien. Entsprechend stellen sich die Fragen, wie junge Gefängnisinsassen - denen der Zugang zum Internet vorübergehend untersagt ist - Wissen über Fitness *definieren*, welche Quellen sie im Gefängnis nutzen, um sich Wissen *anzueignen*, und wie sie die Glaubwürdigkeit einer Wissensquelle *beurteilen*? Damit nähert sich dieser Beitrag den jugendlichen Fitnessszenen, welche – außerhalb des Gefängnisses – von Bindel und Theis (2020) als Wissenskulturen bezeichnet werden.

Methoden

Als Interviewpartner wurden männliche Insassen (n = 12) ausgewählt, die mindestens einmal pro Woche im Fitnessraum des Gefängnisses trainieren. Die Insassen sind in zwei Außenstellen einer offenen deutschen Justizvollzugsanstalt inhaftiert. Die beiden Außenstellen verfügen über Abteilungen des Jungtätervollzuges, einem speziellen Konzept für die Arbeit mit jungen Strafgefangenen im Alter von 21 bis 26 Jahren (Höltkemeyer-Schwick & Seidler, 2020). Die Vereinten Nationen (UN, 1985) definieren Personen in einem Alter von 15 bis 24 Jahren als Jugendliche, entsprechend wurden nur Insassen interviewt, die zwischen 21 bis 24 Jahre alt sind. Das Durchschnittsalter der interviewten Insassen liegt bei 23.75 (± 1.42) Jahren.

Die Befragungen wurden als qualitative, halbstandardisierte Leitfadenterviews in den beiden Außenstellen durchgeführt und dauerten im Durchschnitt etwa 30 Minuten. Die Interviewdaten wurden mit der Software MAXQDA nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Das Protokoll des Interviewleitfadens sowie die Kategorien für die deduktive Inhaltsanalyse (kursiv) orientieren sich an den oben genannten Forschungsfragen und sind somit anschlussfähig an die theoretische Rahmung von Theis (2023).

Ergebnisse

Trotz Einschränkungen zur Außenwelt erreicht der Fitnesstrend die jugendlichen Insassen. Alle zwölf Insassen sind bestrebt, ihre Fitness und ihr Aussehen während der Haftzeit zu verbessern („Abnehmen und breiter werden“). Gemäß Forschungsfragen gilt es nach der *Definition*, *Akquise* bzw. *Aneignung* sowie der *Beurteilung* von Wissen zu fragen.

Die Insassen *definieren* Wissen als Kenntnisse über die Muskelgruppen („Wissen ist für mich, wie ich den Trizeps und die Brust zum Beispiel gleichzeitig trainiere“) und die korrekte Ausführung von Bewegungen („Wissen ist für mich [...], wenn ich weiß, wie ich diese Übungen überhaupt ausführe“). Nach Ansicht der Insassen schützt die richtige Technik vor Verletzungen respektive langfristigen Schäden am Körper.

Unter den gegebenen Umständen (keine Nutzung internetfähiger Geräte im Gefängnis) liegt es nahe, sich Wissen vor Ort vor allem durch Bücher sowie persönliche Interaktionen *anzueignen* („Ich habe ein Buch oben und manchmal frage ich auch“). Interaktionspartner sind ausschließlich Mitgefangene, da das Krafttraining in beiden Außenstellen selbstständig, d.h. ohne Trainer*in erfolgt. Bei Unklarheiten über die Durchführung von Trainingseinheiten und Ernährungsumstellungen beziehen sich die Insassen daher zwangsläufig gegenseitig ein.

Die persönlichen Interaktionsquellen werden als glaubwürdig *beurteilt*, wenn sie einen breiten bzw. muskulösen Körper haben („Wenn die [Person] schon so muskulös aussieht, dann glaube ich schon eher, dass es stimmt“; „Es gibt hier, um ehrlich zu sein einen Einzigen, der wirklich Ahnung hat von das, was er sagt. [...] So einen breiten“). Viele Mitinhaftierte verfügen jedoch nur über „Halbwissen“. Entsprechend kann von und mit diesen schlecht gelernt werden („Ich kann von den Leuten hier nicht mehr lernen, weil denen fehlt das Wissen genauso“).

Diskussion

Es ist wichtig, diese Einblicke in die Wissenskultur zum Thema Fitness im Gefängnis zu nutzen, um gezielte Bildungsmaßnahmen für die Insassen zu entwickeln, die deren spezifischen Bedürfnissen und Umständen gerecht werden. Dies gilt speziell für Insassen, die vor der Inhaftierung noch keinen (Fitness-)Sport gemacht haben bzw. erst im Gefängnis mit dem Training begonnen haben. Denn vor allem für diese besteht die Gefahr einer unreflektierten Abhängigkeit respektive der Bedarf an einer qualifizierten Wissensvermittlung (z.B. durch Trainer*innen). Eine Möglichkeit zur Förderung des Wissens über Fitness im Gefängnis könnte die Einführung von regelmäßigen Schulungen durch qualifizierte Trainer*innen sein.

Literatur

- Bindel, T. & Theis, C. (2020). Fitness als Trend des Jugendsports - eine Wissenskultur. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1, 6-14.
- Hölmeyer-Schwick, K. & Seidler, J. (2020). Differenzierung des offenen Vollzuges. Zur Binnenstruktur der größten offenen Anstalt Europas. *Forum Strafvollzug*, 69(2), 103-107.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Müller, J. & Mutz, M. (2022). Pumping iron for strength and power: prisoners' perceptions of a stable body. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1159-1173.
- Skaug, M. & Seippel, Ø. (2022). Where do they all come from? Youth, fitness gyms, sport clubs and social inequality. *Sport in Society*, 25(8), 1506-1527.
- Theis, C. (2022). Bro-Science im Gym – Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können* (S. 259-272). Academia.
- Theis, C. (2023). *Wissen für den Körper: Eine Ethnographie über Jugend und Fitness*. Shaker-Verlag.
- UN (1985). *Secretary-General's Report to the General Assembly*, A/40/256.

Zur Diskrepanz zwischen externen Funktionszuschreibungen und subjektiven Bedeutungsbeimessungen des Sports im Strafvollzug

Einleitung

Qua Gesetz haben alle in Deutschland Inhaftierten die Möglichkeit, während der frei verfügbaren Zeiten in den Haftanstalten Sport zu treiben (vgl. z.B. Niedersächsisches Justizvollzugsgesetz, §64). Dazu zählen einerseits von Anstaltsbediensteten angeleitete Sportangebote und andererseits die von den Gefangenen informell betriebenen Sportaktivitäten auf dem Freistundenhof, im Fitnessraum der Anstalt und im Haftraum. Aktuelle Studienbefunde deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte der männlichen Inhaftierten regelmäßig die im geschlossenen Strafvollzug unterbreiteten Sportangebote wahrnimmt (Müller & Mutz, 2023).

Die angeleiteten Sportangebote im Gefängnis werden u.a. mit der seitens der Justiz dem Sport beimessenen Bedeutung für die Resozialisierung der Inhaftierten legitimiert. Entsprechend lässt sich auf den Homepages vieler Haftanstalten nachlesen, dass „der Sport im Rahmen der Resozialisierung von Straffälligen angeboten“ wird (Justizvollzugsanstalt Fulda, 2024) bzw. dass der Sport einen „wesentlichen Bestandteil des modernen Resozialisierungsvollzuges“ darstellt (Justizvollzugsanstalt Hünfeld, 2024). Dass dem Sport im Gefängnis seitens der Justizbehörden eine resozialisierende Funktion zugeteilt wird, zeigt sich dabei nicht zuletzt an bestehenden Leitlinien bzw. Leitplänen, die als Grundlage für den angeleiteten Sport in den Justizvollzugsanstalten dienen und die es bereits vor zwanzig Jahren in sieben Bundesländern gab (Sportministerkonferenz, 2003, S. 332). Insgesamt, so lässt sich resümieren, soll der Sport somit vor allem als Mittel der Resozialisierung und der sozialtherapeutischen Behandlung fungieren und einen Beitrag zur Umsetzung eines der zentralen Vollzugsziele leisten. Im wissenschaftlichen Diskurs wird in diesem Zusammenhang von „Behandlungssport“ gesprochen (Müller & Schröder, 2023).

Theoretischer Rahmen

Ausgehend von diesen dem Sport *extern* zugeschriebenen Funktionen wurden in einem mehrjährigen Forschungsprojekt die *subjektiven* Bedeutungsfacetten sportlicher Aktivitäten im Strafvollzug aus Inhaftiertensicht rekonstruiert. Dabei wurde in der Studie der übergeordneten Frage nachgegangen, welche Bedeutung Sport im Gefängnis für inhaftierte Männer des geschlossenen Strafvollzugs hat (Müller, 2024). Die Studie basiert auf einer sozialkonstruktivistischen Grundannahme (Berger & Luckmann, 1993), als Theoriebezüge fungierten u.a. die gefängnissoziologischen Arbeiten von Goffman (1973) und Sykes (1958/1974), in denen die Struktur der „totalen Institution“ Gefängnis und die Folgen der Inhaftierung für die Gefangenen veranschaulicht werden. Speziell Sykes Konzept der „Schmerzen der Inhaftierung“ wurde als Hintergrundfolie für die Rekonstruktion der subjektiven Perspektive der Gefangenen gewählt.

Methode

Die Studie bedient sich eines ethnographischen Zugangs. Die Datenerhebung erfolgte mittels teilnehmender Beobachtungen und ethnographischer (Gruppen-)Gespräche über drei Jahre in einer deutschen Justizvollzugsanstalt. Zusätzlich wurden 19 leitfadengestützte Interviews mit männlichen Strafgefangenen, die Haftstrafen zwischen 18 Monaten und 11 Jahren verbüßen, geführt. Der Zugang zum Untersuchungsfeld gelang mittels eines vom Forscher in einem Gefängnis unterbreiteten

Sportangebots. Das umfangreiche Datenmaterial wurde nach dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

Die Befunde zeigen, dass sich Sport für die Insassen als Bewältigungsstrategie zur Linderung der hafttypischen Belastungen bzw. der „Schmerzen der Inhaftierung“ (Sykes, 1958/1974) erweist, indem er Freiheitsmomente birgt und Möglichkeiten eröffnet, gefängnistypischen Gefühlen von Angst, Einsamkeit, Langeweile und mentaler Niedergeschlagenheit zu begegnen. Darüber hinaus stellt der Sport ein probates Mittel zur Konstruktion bzw. Verteidigung von Männlichkeit, zur Selbstaufwertung und zur Positionierung in der sozialen Hierarchie unter den Gefangenen dar (vgl. u.a. Müller, 2024; Müller, 2023).

Mit Blick auf die Befunde wird deutlich, dass die Inhaftierten dem Sport in Haft eine Vielzahl ganz spezieller Sinn- und Bedeutungsperspektiven beimessen, die mit dem besonderen Gefängnis-kontext und den Bedingungen der Haft zusammenhängen bzw. die durch die Bedingungen der Haft beeinflusst werden. Demgegenüber reflektiert kein Studienteilnehmer den Gefangenen-sport im Kontext von sozialem Lernen, individueller Besserung oder auch Resozialisierung. Insofern lässt sich erkennen, dass die ‚offiziellen‘ Funktionszuschreibungen an den Gefangenen-sport im subjektiven Erfahrungshorizont der Inhaftierten überhaupt keine Rolle spielen und die Gefangenen weitestgehend losgelöst von externen Funktionszuschreibungen den Sport mit eigenen Sinnperspektiven ver-sehen. Aus einer sportpädagogischen Perspektive stellt sich dabei die Frage, inwieweit diese Dis-krepanz zwischen den externen (erzieherischen) Funktionszuschreibungen und den subjektiven Be-deutungsbeimessungen des Sports im begrenzten Raum einer Justizvollzugsanstalt als problema-tisch zu erachten ist. In dem Vortrag werden ausgewählte Befunde aus dem Forschungsprojekt vor-gestellt und diskutiert.

Literatur

- Berger, L.B. & Luckmann, T. (1993). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Suhrkamp.
- Justizvollzugsanstalt Fulda (2024). *Sport für Gefangene in der JVA Fulda*. Homepage der JVA Fulda, online abrufbar unter: <https://justizvollzug.hessen.de/justizvollzugsanstalten-und-jugendarresteinrichtung/justizvollzugsanstalt-fulda/sport-fuer-gefangene>
- Justizvollzugsanstalt Hünfeld (2024). *Sport in der JVA Hünfeld*. Homepage der JVA Hünfeld, online abrufbar unter: <https://justizvollzug.hessen.de/justizvollzugsanstalten-und-jugendarresteinrichtung/jva-huenfeld/sport>
- Müller, J. (2024). *Sport in der totalen Institution. Eine Gefängnisethnographie*. Springer VS.
- Müller, J. (2023). "For those few Minutes you are free": The Meaning of Sport from imprisoned Men's Perspective. *International Review for the Sociology of Sport*. DOI: 10.1177/10126902231217186.
- Müller, J. & Mutz, M. (2023). *Sport und Gesundheit im hessischen Strafvollzug. Abschlussbericht*. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Müller, J. & Schröder, J. (2023). Behandlung im Strafvollzug: Sportmaßnahmen. In J. Endres & S. Suhling (Hrsg.), *Behandlung im Strafvollzug. Ein Handbuch für Praxis und Wissenschaft* (S. 563-576). Springer VS.
- Sportministerkonferenz (2003). 27. Sportministerkonferenz am 27./28. November 2003 in Magdeburg (Kapitel Sport im Strafvollzug). In Sportministerkonferenz (Hrsg.) (2019), *Beschlüsse von 1977 bis 2018*, S. 329-333. [digitale Publikation] online abrufbar unter: <https://www.sportministerkonferenz.de/beschluesse-12010>
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Sykes, G.M. (1958/1974). *The Society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton University Press.

AK 4.1 Der (professionelle) Blick auf Handlungspraktiken

KATRIN STRUB, SABINE REUKER
Deutsche Sporthochschule Köln

Der Einfluss von Überzeugungen auf den Professionellen Blick von angehenden Sportlehrkräften

Unterrichtliche Situationen sind für Lehrkräfte auch deswegen herausfordernd, weil viele unterschiedliche Ereignisse gleichzeitig stattfinden und Entscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen. Im Sportunterricht besteht dabei die Anforderung an die Lehrkräfte Rahmenbedingungen und Lerngegebenheiten – unter Berücksichtigung individueller Unterschiede – zu gestalten, damit Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, nicht nur körperlich-motorische, sondern auch kognitive und soziale Fähigkeiten entwickeln zu können (Armour, 2010; Reuker, 2012). Um als Sportlehrkraft diese spezifischen Umstände und Anforderungen bewältigen zu können, werden Fähigkeiten wie die selektive Aufmerksamkeit („selective attention“) und die pädagogisch fundierte Deutung („knowledge-based reasoning“) als relevant diskutiert und unter dem Konzept des Professionellen Blicks zusammengefasst (van Es & Sherin, 2009). Später wurde das Konzept zusätzlich durch die Fähigkeit der Entscheidungsfindung („deciding how to respond“) ergänzt (Barnhart & van Es, 2015).

Ähnliche situationsspezifischen Fähigkeiten („perception“, „interpretation“, „decision-making“) werden auch im Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) hervorgehoben, denen die Autor:innen eine Mittlerfunktion zwischen den Dispositionen und der Performanz einer Lehrkraft zuschreiben. Auf der Ebene der Dispositionen werden neben Wissen und Erfahrungen auch Überzeugungen („beliefs“) diskutiert (Keppens et al., 2021), welchen eine hohe Relevanz für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften zugesprochen wird (z.B. Schoenfeld et al., 2011). In Anlehnung an Reusser und Pauli (2014) lassen sich berufsbezogene Überzeugungen als „affektiv-aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen“ verstehen, „die berufsbezogenem Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit, und Orientierungen [geben]“ (S. 642).

Bisherige Forschung, die sich mit berufsbezogenen Überzeugungen und dem Professionellen Blick beschäftigt, konzentriert sich vor allem auf Lehrkräfte in naturwissenschaftlichen Fächern. Beispielsweise weisen Meschede et al. (2017) einen positiven Zusammenhang zwischen Lehrpersonen mit konstruktivistischen Überzeugungen und dem Professionellen Blick auf unterrichtsunterstützende Maßnahmen (kognitive Aktivierung und Strukturierung des Lernprozesses) nach, der sich bei angehenden Lehrpersonen mit transmissiven Überzeugungen nicht gleichermaßen zeigt. Entgegen konstruktivistischer Überzeugungen, bei denen Schüler:innen eine aktive Rolle einnehmen, indem sie neues Wissen individuell verarbeiten und konstruieren, handelt es sich bei transmissiven Überzeugungen in diesem Zusammenhang um die Vorstellung, dass Wissen der Lehrkraft an Lernende als passive Rezipient:innen vermittelt wird. Die Erkenntnisse von Meschede et al. (2017) werden in einer darauf aufbauenden Studie (Eßling et al., 2023) gestützt, in der ebenfalls die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Deutung der unterrichtsunterstützenden Maßnahmen untersucht wurden und die längsschnittlichen Erhebungen darauf hindeuten, dass transmissive Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte die Entwicklung des Professionellen Blicks sogar behindern können. Ähnlich Zusammenhänge zeigen sich auch in der Studie von Keppens et al. (2021), in der angehende Lehrkräfte mit vermehrt konstruktivistischen Überzeugungen mehr inklusive Unterrichts- und Lehrmethoden in Videosequenzen eines inklusiven Unterrichts wahrnehmen. Inklusive Unterrichts- und Lehrmethoden beziehen sich in diesem Fall auf differenzierte Instruktionen. Inwieweit sich der Professionelle Blick von angehenden Sportlehrkräften im Sportunterricht in Abhängigkeit von verschiedenen Überzeugungen unterscheidet, ist bisher nicht hinreichend geklärt. Auf dieser theoretischen

Grundlage untersucht die vorliegende Studie den Einfluss von Überzeugungen auf den Professionellen Blick von angehenden Sportlehrkräften. Hierzu wurden zunächst 250 angehende Sportlehrkräfte mittels Online-Fragebogen befragt. Neben soziodemografischen Fragen wurde der Fragebogen von Heemsoth und Kleickmann (2018) zur Erfassung transmissiver oder konstruktivistischer „beliefs“ von angehenden Sportlehrkräften verwendet, um, nach der oben beschriebenen Definition, die berufsbezogenen Überzeugungen zu erfassen. So konnten daraufhin zwei kontrastierende Gruppen, eben nämlich "konstruktivistisch" und "transmissiv" gebildet werden. Anschließend wurden Teilnehmer:innen beider Gruppen Videosequenzen eines alltäglichen Sportunterrichts gezeigt, die die Möglichkeit bieten, sich auf unterschiedliche Ereignisse zu konzentrieren (z.B. körperlich-motorische oder sozial-kognitive Prozesse). Um ihren Professionellen Blick zu untersuchen und zu vergleichen, wurden die Teilnehmenden in leitfadengestützten Interviews zu ihrer selektiven Aufmerksamkeit, Interpretation und Entscheidungsfindung befragt. Ein solches methodisches Vorgehen hat sich in verschiedenen Studien als ein etabliertes Instrument erwiesen, um den Professionellen Blick zu erfassen (z.B. Reuker, 2012; Meschede et al., 2017; Sherin & Van Es, 2009). Ausgewertet werden die Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Zusätzlich wurde die Augenbewegung mittels Eye-Tracking-System aufgezeichnet. Auf diese Weise sollen ergänzend Zusammenhänge zwischen qualitativ ausgewerteten verbalisierten Äußerungen sowie dem quantitativ gemessenen Blickverhalten überprüft werden, um weitere Erkenntnisse über den Fokus der Aufmerksamkeit zu gewinnen.

In Anlehnung an vorliegende Studienerkenntnisse wird erwartet, dass sich der Professionelle Blick von angehenden Sportlehrkräften in Bezug auf ihre eher konstruktivistischen oder transmissiven Überzeugungen dahingehend unterscheidet, dass sie Ereignisse unterschiedlich fokussieren, interpretieren und unterschiedliche Handlungsentscheidungen treffen und sich dies auch in den jeweiligen Augenbewegungen zeigt. Die Ergebnisse werden im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Sportlehrkräften vorgestellt und mit Blick auf Ausbildungskonzepte diskutiert.

Literatur

- Armour, K. (2010). The physical education profession and its professional responsibility...or...why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *PE and sport pedagogy*, 15(1), 1–13.
- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(1), 83–93.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Eßling, I., Todorova, M., Sunder, C., Steffensky, M. & Meschede, N. (2023). The development of professional vision in preservice teachers during initial teacher education and its relationship to beliefs about teaching and learning. *Teaching And Teacher Education*, 132, 1–12.
- Heemsoth, T. & Kleickmann, T. (2018). Learning to plan self-controlled physical education: Good vs. problematic teaching examples. *Teaching And Teacher Education*, 71, 168–178.
- Keppens, K., Consuegra, E., De Maeyer, S. & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 314–332.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching And Teacher Education*, 66, 158–170.
- Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft*, 42(4), 240–246.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung Zum Lehrerberuf* (S.642-661). Waxmann Verlag.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM*, 43(4), 457–469.
- Sherin, M., & Van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.

Förderung diagnostischer Kompetenzen von Sportlehrkräften – Entwicklung und Evaluation einer 4C/ID-basierten, digital-gestützten, Fortbildung

Einleitung

Die Diagnose von Schüler:innenleistungen ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften. Sie ist Grundlage für adaptive und gezielte Rückmeldungen an Schüler:innen und damit maßgeblich für den Lernerfolg. Diagnostische Urteile von Lehrpersonen wurden in den letzten Jahren in vielen Fächern intensiv beforscht, in geringerem Umfang auch in der Sportdidaktik (Moura et al., 2021). Ein Forschungsschwerpunkt, der sich in den letzten Jahren entwickelt hat, ist die Beschreibung des diagnostischen Denkens. Wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen auf, *welche* Informationen in einer Diagnosesituation von Lehrkräften wahrgenommen und *wie* diese im Hinblick auf das daraus resultierende Urteil verarbeitet werden (Leuders et al., 2020). In der Forschung sind Gründe für die defizitäre diagnostische Kompetenzen längst nicht geklärt, auch weil in bisherigen Forschungsansätzen die Genese von diagnostischen Urteilen – insbesondere die Wahrnehmung und Interpretation von Informationen in der diagnostischen Situation – nur unzureichend in den Blick genommen wurde (Hernán et al., 2022; Tolgfors, 2018). Für die Förderung diagnostischer Kompetenz scheint es zentral, Lehrkräfte zu befähigen, relevante Informationen wahrzunehmen und korrekt zu interpretieren. Die vorliegende Arbeit hatte zwei Ziele: Das erste Ziel war die Entwicklung einer Fortbildung für Sportlehrkräfte zur Diagnose des Ballwurfs, die auf Erkenntnissen zum diagnostischen Denken basiert. Die Lehrkräfte sollten lernen, für die Diagnose relevante Informationen zu erfassen, korrekt zu interpretieren, und dadurch ein akkurates Urteil zu bilden. Der Diagnosegegenstand war der Ballwurf. Das zweite Ziel der vorliegenden Arbeit war die Evaluation der Auswirkungen dieser Fortbildung auf das diagnostische Urteilen von Sportlehrkräften.

Erstes Ziel: Entwicklung der Fortbildung

Zur Förderung komplexen professionellen Handelns wurden in der Vergangenheit verschiedene psychologische Modelle entwickelt. Im Hinblick auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten auf der Grundlage dieser Modelle entwickelten van Merriënboer und Kirschner (1992) mit dem Four-Component-Instructional-Design (4C/ID)-Modell einen Rahmen für ein systematisches Instruktionsdesign. Sie benennen in ihrem Modell vier Komponenten, die für die Gestaltung der Lernumgebung wichtig sind, und diese wurden auf die Fortbildung zur Diagnose des Ballwurfs angewandt: 1. die von der realen Situation ausgehende Lernaufgabe (real-life-learning task; der Ballwurf, den Schüler:innen im Sportunterricht ausführen, als Diagnosegegenstand), 2. Das Untergliedern in sinnvolle Teilaufgaben (stufenweise Erhöhung der Schwierigkeit, nämlich: Fokussierung auf den Wurfarm, auf die Beinbewegungen, und auf beides kombiniert), unterstützende Informationen, die notwendig sind, um die Lernaufgabe zu bearbeiten, die sich auf iii) nicht-wiederkehrende Teile der Aufgabe beziehen (Nennung relevanter Bewegungsmerkmale bei der Beobachtung von Kindern) und auf iv) wiederkehrende Teile der Aufgabe beziehen (korrekte Einschätzung dieser Bewegungsmerkmale bei der Beobachtung der Kinder).

Zweites Ziel: Evaluation der Fortbildung: Methoden

Acht Proband:innen im Alter zwischen 26 und 35 Jahren nahmen an dieser Studie teil. Die Proband:innen waren Referendar:innen mit dem Hauptfach Sport Primarstufe. Die Studie bestand aus

vier Teilen: Zwei Prä-Tests vor der Durchführung der Fortbildung, der Fortbildung, und einem Post-Test. Bei den Prä-Tests und dem Post-Test bearbeiteten die Probanden:innen Videovignetten, die jeweils einzelne Kinder beim Ballwurf zeigten. Die Proband:innen sollten nach einmaliger Betrachtung eines Videos Bewegungsmerkmale nennen, die ihnen bei der Beobachtung der Kinder wichtig erschienen (*welche* Bewegungsmerkmale werden als relevant erachtet?). Zusätzlich sollten die Proband:innen die entsprechenden Bewegungsmerkmale im Hinblick auf die Qualität der Durchführung (gut gelungen / nicht gut gelungen) bewerten (*wie* werden die Informationen verarbeitet?). Die Aussagen der Proband:innen wurden anschließend durch zwei unabhängige Rater:innen analysiert. Es wurde analysiert, ob die Proband:innen relevante Bewegungsmerkmale, die den Ballwurf auszeichnen, nannten, und diese korrekt einschätzen konnten. Aufgrund der dichotomen Datenstruktur (Bewegungsmerkmal genannt/nicht genannt und Bewegungsmerkmal korrekt eingeschätzt/nicht korrekt eingeschätzt) wurden für die statistische Analyse logistische Mischmodelle (logistic mixed models) berechnet.

Ergebnisse

Es wurden für jede der zwei abhängigen Variablen (Nennung von Bewegungsmerkmalen / korrekte Einschätzung der Bewegungsmerkmale) drei logistische Modelle berechnet: Modell 0 war das Basismodell mit zufälligen Achsenabschnitten für die Proband:innen (von 1 bis 8) und den einzelnen Videovignetten; Modell 1 enthielt den Faktor Zeit (Prä- und Post-Tests) als Prädiktor, und Modell 2 enthielt die Faktoren Zeit und Nennung von Bewegungsmerkmalen bzw. korrekte Einschätzung von Bewegungsmerkmalen als Prädiktoren. Bezüglich der abhängigen Variable „Nennung von Bewegungsmerkmalen“ stieg die aufgeklärte Varianz signifikant von Modell 0 zu Modell 1 ($\chi^2 = 220, p < ,001$) und von Modell 1 zu Modell 2 ($\chi^2 = 55, p < ,001$). Bezüglich der abhängigen Variable „korrekte Einschätzung von Bewegungsmerkmalen“ stieg die aufgeklärte Varianz ebenfalls signifikant von Modell 0 zu Modell 1 ($\chi^2 = 163, p < 0,001$) und von Modell 1 zu Modell 2 ($\chi^2 = 27, p < ,001$). Die statistische Analyse zwischen den beiden Prä-Tests, die für den Einfluss der wiederholten Exposition mit den Videovignetten auf die abhängigen Variablen kontrollierte, zeigte keine signifikanten Effekte.

Diskussion

In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass die Sportlehrkräfte nach der Fortbildung signifikant mehr Bewegungsmerkmale bei der Beurteilung des Ballwurfs von Grundschulkindern wahrnahmen als vor der Fortbildung. Hinsichtlich der Informationsverarbeitung und Urteilsbildung konnte gezeigt werden, dass die Sportlehrkräfte nach der Fortbildung signifikant häufiger in der Lage waren, die Bewegungsmerkmale korrekt einzuschätzen. Diese Ergebnisse betonen erneut die Bedeutung praxisorientierter Lernmöglichkeiten für die Entwicklung von Diagnosefähigkeiten bei Lehrkräften und heben die Eignung des 4C/ID-Modells für diesen Zweck hervor (Leuders et al., 2020; Van Merriënboer et al., 1992). Zukünftige Studien sollten sich der Aufgabe widmen, die Effekte der einzelnen Komponenten der Fortbildung auf das diagnostische Denken zu erforschen, um noch gezieltere Fortbildungsangebote für Lehrkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. Vorwissen) realisieren zu können. Darüber hinaus sollten künftige Forschungsarbeiten auch die Auswirkungen auf den Unterricht als Konsequenz aus korrekten diagnostischen Urteilen intensiver beleuchten („assessment for learning“, Tolgfors, 2018). Gemessen am zeitlichen Aufwand der Fortbildung (~2 Stunden) und dem Nutzen sprechen wir eine klare Empfehlung dafür aus, diese Art von Training in den Standardkatalog der Lehrkräfteaus- und Fortbildung aufzunehmen. Mit Blick auf eine bessere Verzahnung von Praxis- und Theorie kann es sogar sinnvoll sein, dies schon in der ersten Phase der Lehramtsausbildung umzusetzen.

Literatur

- Leuders, T., Loibl, K., & Dörfler, T. (2020). Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 493–502.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327.
- Van Merriënboer, J. J., Jelsma, O., & Paas, F. G. (1992). Training for reflective expertise: A four-component instructional design model for complex cognitive skills. *Educational Technology Research and Development*, 40(2), 23–43.

Sportpädagogik – ein ideologischer (Staats-)Apparat? Dialektisch-materialistische Überlegungen

Die Sportpädagogik ist eine Disziplin, die epistemische Brüche und Zäsuren respektive divergierende Zielerwartungen balancieren muss. So sei sportpädagogisches Handeln, lt. Ausschreibungstext, u.a. durch gesellschaftliche Transformationen zu „(neuen) Grenzziehungen aufgefordert“ bzw. „gestalterische Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns“ würden für diese Disziplin ermöglicht.

Der geplante Beitrag möchte einen ideologiekritischen Blick auf die genannten Postulate der Sportpädagogik in ihrer allgemeinen Form werfen (Grenzziehung und Entgrenzung). Hierzu wird das Stichwort der Transformation zum Anlass genommen, dieses in einen dialektisch-materialistischen Horizont zu rahmen und bezugnehmend auf das Ideologieverständnis Louis Althusers (2019 [1968]) zu konzeptualisieren.

Mit dem Althuserschen Ideologieverständnis werden in einem weiteren Schritt ideologische Staatsapparate (ISA) genauer betrachtet, welche sich durchweg – im Kontrast zu repressiven Staatsapparaten (RSA) – in vielfältiger, differenzierter Weise, gegebenenfalls sogar widersprüchlich und innerhalb gewisser Grenzen autonom manifestieren. In anderen Worten bezeichnen ISAs „eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten“ (ebd., S. 54). Althusser betrachtet neben beispielsweise dem religiösen ISA (das System der verschiedenen Kirchen) auch das System der verschiedenen privaten sowie öffentlichen Schulen als schulischen ISA und subsumiert unter den kulturellen ISA u.a. auch den Sport (vgl. ebd., S. 55). Nach diesem Verständnis ist die Sportpädagogik eine Institution, welche sich an den Grenzen zwischen dem schulischen (wird hier in Anlehnung an die französische Verwendung des Begriffs ‚Schule‘ für alle Bildungseinrichtungen verwendet) und dem kulturellen ISA bewegt.

Ausgehend von materialistischen Überlegungen stellt Althusser weiterhin die Frage, welche konkreten, materiellen Funktionen von besagten Ideologien ausgehen, m.a.W. durch welche Praktiken der ISAs Ideologien realisiert werden. Die Individuen leben nun in einer bestimmten Welt und damit zugleich in einer gewissen Ideologie (also z.B. in einer sportpädagogischen Vorstellung – neben vielen weiteren Vorstellungen – dieser Welt), „deren imaginäre Verzerrung von ihrem imaginären Verhältnis zu ihren Existenzbedingungen abhängt“ (ebd., S. 80) – also somit in letzter Konsequenz von den Klassen- sowie Produktionsverhältnissen. Zentral ist nun die Annahme, dass jenes imaginäre Verhältnis als mit einer materiellen Existenz ausgestattet aufgefasst wird. Somit können wir den Ideologiebegriff bei Althusser auf folgende Formel eindampfen: *Ideologie ist das imaginäre Verhältnis zu realen Verhältnissen*. Genau, wie die realen Verhältnisse, so weist auch das imaginäre Verhältnis eine materielle Existenz auf. Das bedeutet somit nichts weniger, als dass der Glaube eines Individuums an eine bestimmte Ideologie von den konkreten Ideen eines mit Bewusstsein ausgestatteten Subjekts abhängt. Das materielle, konkrete Verhalten des Subjekts, ergibt sich aus diesem Zusammenhang. Die konkreten Verhaltensweisen des Subjekts, zu welchen es sich entscheidet, müssen wir als in Praktiken eingebettet verstehen. Mit den konkreten Ideen des Subjekts nimmt es zugleich an spezifischen, geregelten Praktiken des entsprechenden ideologischen Apparats teil. Althusers ideologisches Schema hat also zur Voraussetzung, dass Subjekte mit Bewusstsein ausgestattet sind, die ihre Ideen in Taten umsetzen und somit die Ideen in ihre spezifische, materielle Praxis einschreiben müssen. Diese Praktiken sind im Rahmen des ideologischen Apparats durch Rituale geregelt. Beispiele hierfür sind zwar auch die großen, offensichtlichen Inszenierungen, aber vor allem die kleinen Rituale: Gottesdienste in der noch so entlegensten Kirche, eine

Beerdigung, Wettkämpfe in Sportvereinen, Schulunterricht mit Bräuchen wie einem chorhaften Begrüßungssingsang, Versammlungen zu irgendwelchen Zwecken (bspw. wissenschaftliche Tagungen), etc. Mit all diesen Ritualen wird das Einschreiben der Ideen der Subjekte in die Praktiken geregelt.

Die Kohärenz zwischen den diversen ideologischen Apparaten wird nun durch die vorherrschende Ideologie in der Gesellschaft gewährleistet. Im Einklang mit den Überlegungen Althusserers tragen sowohl der RSA als auch die ISAE maßgeblich zur Reproduktion der Produktionsverhältnisse bei. Dabei liegt die Hauptaufgabe der ISAE darauf die Reproduktion der Produktionsverhältnisse an sich zu gewährleisten. Die hegemoniale Ideologie fungiert hierbei als das verbindende Element zwischen dem RSA und den ISAE sowie zwischen den einzelnen ideologischen Apparaten.

Aus den angestellten Überlegungen folgt nun, dass die Sportpädagogik als Institution zur Reproduktion der konkreten Produktionsverhältnisse beiträgt. Dies bedeutet zunächst, dass es eine dialektische Verschaltung zwischen den die Ideologie reproduzierenden Praktiken der Subjekte und der sich damit verändernden, die Ideologie produzierenden Verhältnisse gibt. Wo es innerhalb der Sportpädagogik nun unterschiedliche, inhaltliche Positionen und Zugänge zum Thema gibt, so eint diese Zugänge jedoch die konkrete, materielle, ideologische Form. Zum Beispiel basieren diese Zugänge alle auf der Anerkennung einer kulturellen Ideologie des Sports – also einem imaginären Verhältnis (imaginierte Denksysteme, etc.) zu den realen Verhältnissen des Sports. Weiterhin können, mit den detaillierten Analysen Alfred Sohn-Rethels (1978; 1989) gedacht, die Kategorienapparate und Begriffsnetzwerke mit derer Sportpädagog*innen die Sportpädagogik erforschen, begreifen und erfassen möchten als Produkt einer gesellschaftlichen Daseinsweise resp. einer gesellschaftlichen Wirklichkeit aufgefasst werden, welche im Akt des Warentauschs materialisiert ist (vgl. auch Nietzsche & Gerhardt, 1993 [1887], S. 60).

Der Beitrag verfolgt nun das Ziel diese und andere konkrete Bezüge zu aktuellen Beispielen aufzugreifen und mittels des dialektisch-materialistischen Zugangs an- und weiterzudenken.

Literatur

- Althusser, L. (2019 [1968]). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband: Aus Anlass des Artikels von Michel Verret über den „studentischen Mai“; Ideologie und ideologische Staatsapparate; Notiz über die ISAs / Louis Althusser (3., unveränd. Aufl.). VSA: Verlag Hamburg.
- Nietzsche, F., & Gerhardt, V. (1993 [1887]). *Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift*. P. Reclam jun.
- Sohn-Rethel, A. (1978). *Intellectual and manual labour: A critique of epistemology*. Humanities Press.
- Sohn-Rethel, A. (1989). *Geistige und körperliche Arbeit: Zur Epistemologie der abendländischen Geschichte* (Revidierte und ergänzte Neuauflage). VCH, Acta humaniora.

AK 4.2 Sportpädagogische Forschung zu Settings des Leistungssports

Einleitung

Die Bedeutung einer sportpädagogischen Ausrichtung leistungssportorientierter Settings wie Training, Wettkampf oder Trainer:innenbildung wird von den beteiligten Trainer:innen und Ausbilder:innen betont und im Nachwuchsleistungssportkonzept des Deutschen Olympischen Sportbunds explizit herausgestellt: „Die ganzheitliche pädagogische Verantwortung eines/r Trainers/in prägt die Trainingsgestaltung (...). Dabei verändern sich Rollen und Aufgaben zwischen Trainer/in und Athlet/in, die eine hohe Qualifikation der mitwirkenden Trainer/innen erfordern“ (DOSB, 2013, S. 14).

Was sportpädagogisches Handeln von Trainer:innen und Ausbilder:innen konkret auszeichnet, bleibt hingegen oftmals diffus und unkonkret. Die bisherigen, sportpädagogisch geprägten Grundlagen zum Leistungssport (u. a. Kurz, 1998; Prohl, 2004) scheinen offenbar noch keinen hinreichenden Eingang in die Praxis des Leistungssports zu finden.

Die im Arbeitskreis vorgestellten Forschungsprojekte eint das Bestreben, sportpädagogisches Handeln in leistungssportorientierten Settings zu konkretisieren. Hierbei stehen die Settings Wettkampfunterbrechungen sowie kompetenzorientierte Trainer:innenbildung (Sygusch et al., 2020a; 2020b) im Fokus:

- Lennart Wehking (Universität Hildesheim [UH]), Ralf Sygusch (FAU Erlangen-Nürnberg) und Peter Frei (UH): *Wettkampfcoaching – ein sportpädagogisches Thema für die Trainer:innenbildung*
- Sebastian Liebl, Annalena Möhrle und Ralf Sygusch (FAU Erlangen-Nürnberg): *Vom DOSB-Kompetenzmodell zur Lehrgangskonzeption für die Trainer:innenbildung – Evaluation der Konzeption im Forschungsprojekt QuaTroPLUS*
- Annalena Möhrle, Lena Herrmann, Sebastian Liebl und Ralf Sygusch (FAU Erlangen-Nürnberg): *Vom DOSB-Kompetenzmodell über die Lehrgangskonzeptionen in die Trainer:innenbildung – Evaluation der Durchführung im Forschungsprojekt QuaTroPLUS*

Ziel ist es – ausgehend von den präsentierten Projekt- und Forschungsergebnissen – konkrete Forschungs- und Praxisimplikationen für sportpädagogisches Handeln im Leistungssport aufzuzeigen. Der Arbeitskreis zielt zudem darauf ab, Pädagogik im Leistungssport weiter zu etablieren und – in Anlehnung an das Motto der Jahrestagung (,Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns‘) – als Randthema sportpädagogischer Forschung weiter zu ,entgrenzen‘.

Literatur

- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2023). *Nachwuchsleistungssportkonzept 2020. Unser Ziel: Dein Start für Deutschland*. Druckerei Luise Pollinger.
- Kurz, D. (1998). *Pädagogische Grundlagen des Trainings*. Hofmann.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (2004). *Pädagogik des Leistungssports: Grundlagen und Facetten* (S. 11-39). Hofmann.
- Sygusch, R., Muehe, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020a). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 2. *Leistungssport*, 50(2), 45-49.
- Sygusch, R., Muehe, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020b). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50(1), 41-47.

Vom DOSB-Kompetenzmodell zur Lehrgangskonzeption für die Trainer:innenbildung – Evaluation der Konzeption im Forschungsprojekt QuaTroPLUS

Einleitung

Leistungssportorientierte Trainer:innenbildung wird gestaltet und geprägt durch Lehrreferent:innen und Ausbilder:innen der Spitzenverbände. Diese orientieren sich bei Ihrer Arbeit an die seit 2005 kompetenzorientiert ausgerichteten DOSB-Rahmenrichtlinien (RRL; DSB, 2005). Da die RRL kaum Hinweise zur sportpädagogischen Konzeption von Lizenzlehrgängen bieten, wurde mit dem DOSB-Kompetenzmodell eine weitere Grundlage für die Qualitätsentwicklung der Trainer:innenbildung geschaffen (Sygusch et al., 2020a/b). Zentraler Ausgangspunkt dieses Modells sind Anforderungssituationen von Trainer:innen, die im Sinne des Constructive Alignments (Biggs, 2011) u. a. eine methodisch-didaktische Grundlage für die Entwicklung einer Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur bilden. Ein wesentliches Merkmal ist hierbei die kognitive Aktivierung der Teilnehmer:innen von Lizenzlehrgängen. Diese soll auf konzeptioneller Ebene u. a. dadurch sichergestellt werden, dass in den Formulierungen der Lernziele, Lernaufgaben und Leistungsaufgaben aufeinander aufbauende, kognitive Aktivitäten systematisch berücksichtigt werden.

Im vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) geförderten Forschungsprojekt QuaTroPLUS (2018-2022) wurde das DOSB-Kompetenzmodell in drei Spitzenverbänden (Deutscher Hockey-Bund [DHB], Deutscher Judo-Bund [DJB], Deutscher Skiverband [DSV]) eingeführt, erprobt und evaluiert. Die Implementation des DOSB-Kompetenzmodells erfolgte im Sinne der transdisziplinären Forschung (Bergmann & Schramm, 2008) nach der Methode der Kooperativen Planung (Gelius, 2021). Im Projekt arbeiteten daher Vertreter:innen der Spitzenverbände (u. a. Ausbildungsverantwortliche) mit sportwissenschaftlichen Kompetenz-Expert:innen zusammen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit entwickelte jeder Spitzenverband Lehrkonzeptionen mit Anforderungssituationen, Lernziele, Lern- und z. T. Leistungsaufgaben zu ausgewählten Themen seiner Trainer:innenbildung. Der Vortrag zeichnet die Entwicklung vom DOSB-Kompetenzmodell zu diesen Lehrkonzeptionen nach und stellt die Ergebnisse zur Evaluation der Konzeptionen vor. Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- F1 (Inwiefern) Wurden Anforderungssituationen, Lernziele, Lern- und Leistungsaufgaben – im Sinne des DOSB-Kompetenzmodells – modellnah konzipiert?
- F2 (Inwiefern) Bestehen zwischen Anforderungssituationen, Lernzielen, Lern- und Leistungsaufgaben – im Sinne des Constructive Alignments – konzeptionelle Passungen?

Methodik

Die Beantwortung der beiden Forschungsfragen erfolgte über ein qualitatives Forschungsdesign. Der Datenkorpus umfasst N = 24 Lehrgangskonzeptionen ($n_{DHB} = 10$; $n_{DJB} = 10$; $n_{DSV} = 4$), die sich auf insg. drei DOSB-Lizenzstufen (Trainer:in Leistungssport C, B und A) verteilen. Die Lehrgangskonzeptionen wurden mittel qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) anhand theoriegeleiteter Kategorien deduktiv ausgewertet. Im Rahmen der Beantwortung von Fragestellung F1 wurde bspw. geprüft, ob die entwickelten Lernziele und Lernaufgaben kognitive Aktivitäten (z. B. erläutern, planen oder auswerten) benennen, die im DOSB-Kompetenzmodell grundgelegt sind. Ergänzend wurde bei der Beantwortung von Fragestellung F2 bspw. überprüft, ob die in den Lernzielen benannten kognitiven Aktivitäten zu denjenigen kognitiven Aktivitäten passen, die in den Lernaufgaben gefordert werden. Neben der systematischen Beantwortung der Fragestellungen F1 und F2 wurden

verbandsübergreifende Auffälligkeiten bspw. zur (einseitigen) inhaltlich-thematischen Ausrichtungen der Lehrgangskonzeptionen dokumentiert.

Ergebnisse

Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt mit Blick auf Fragestellung F1, dass alle N = 28 Lehrgangskonzeptionen eine Nähe zum DOSB-Kompetenzmodell aufweisen. Bei einzelnen Lehrgangskonzeptionen zeigen sich jedoch auch Abweichungen. Bspw. konnten bei sieben der zehn Lehrgangskonzeptionen des DJB nicht alle der in Lernzielen und Lernaufgaben benannten kognitiven Aktivitäten auf das DOSB-Kompetenzmodell zurückgeführt werden. Mit Blick auf Fragestellung F2 weisen die Lehrgangskonzeptionen insg. eine nachvollziehbare konzeptionelle Passung auf. Vereinzelt existieren jedoch auch konzeptionelle Brüche, da bspw. bei den Lernzielen andere kognitive Aktivitäten benannt als bei den Lernaufgaben gefordert werden.

Darüber hinaus ist auffällig, dass die den Lehrgangskonzeptionen zugrundeliegend Anforderungssituationen (z.B. „Du hast Max schon etliche Male die Bewegungsform demonstriert und erklärt. Er macht es immer noch anders“) v. a. trainings- und bewegungswissenschaftliche gedeutet wurden, jedoch kaum sportpädagogisch. In der Folge finden sich kaum Lernzielformulierungen, die den Erwerb sportpädagogischen Wissens und dessen Nutzung fokussieren.

Diskussion

Das DOSB-Kompetenzmodell scheint prinzipiell eine hilfreiche Orientierungsgrundlage für die Entwicklung modellnaher Lehrgangskonzeptionen zu bieten. Um Abweichungen bspw. bei kognitiven Aktivitäten künftig zu vermeiden, könnten weitere Unterstützungsmaterialien helfen. Nach Rücksprache mit den beteiligten Spitzenverbänden wären etwa Vorlagen für Lehrgangskonzeptionen hilfreich, in denen die Empfehlungen zur kompetenzorientierten Gestaltung direkt enthalten und eingearbeitet sind.

Dass kaum Lernziele zum Erwerb sportpädagogischen Wissens und dessen Nutzung formuliert wurden, deutet darauf hin, dass in den beteiligten Spitzenverbänden kaum geteiltes Wissen zu sportpädagogischen Themen vorliegt. Aus Sicht der Sportpädagogik – aber auch aus Sicht der anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen – wäre es daher bedeutsam, die in den Anforderungssituationen liegenden Bildungspotenziale künftig auch von sportwissenschaftlichen Fach-Expert:innen analysieren zu lassen.

Literatur

- Bergmann, M. & Schramm, E. (Hrsg.) (2008). *Transdisziplinäre Forschung: Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Campus Verlag.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Aufl.). McGraw-Hill.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*.
- Gelius, P., Brandl-Bredenbeck, H. P., Hassel, H., Loss, J., Sygusch, R., Tittlbach, S., Töpfer, C., Ungerer-Röhrich, U. & Pfeifer, K. (2021). Kooperative Planung von Maßnahmen zur Bewegungsförderung. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64(2), 187-198.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Sygusch, R., Mucho, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020a). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 2. *Leistungssport*, 50(2), 45-49.
- Sygusch, R., Mucho, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020b). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50(1), 41-47.

Wettkampfcoaching – ein sportpädagogisches Thema für die Trainer:innenbildung

Einleitung

Für eine kompetenzorientierte Trainer:innenbildung sind Anforderungssituationen des Trainings- und Wettkampfalltags ein zentraler Ausgangspunkt (Möhrle et al., 2023). Obwohl strukturell im Wettkampfsystem verankert, liegen bislang weder systematische Analysen konkreter Wettkampfsituationen noch gezielte Ableitungen von Wissens- bzw. Kompetenzbereichen für die Trainer:innenbildung vor (Wehking et al., 2023). Insbesondere sportpädagogische Themen scheinen in der Trainer:innenbildung deutlich vernachlässigt. Die beiden laufenden BISP-Projekte *Research and Education in Competition Coaching* (re:cc) und *Qualifizierung im DOSB – Kompetenzorientierung in der Trainer*innenbildung Leistungssport* (QuaTrA) führen ihre Ansätze und Befunde zusammen und verfolgen die gemeinsame Frage: Welche sportpädagogischen Themen für die Trainer:innenbildung erschließen sich aus konkreten Anforderungssituationen im Wettkampfcoaching?

Theoretischer Zugang

Der Anforderungsbereich (AB) *Wettkampfcoaching* unterliegt im leistungssportlichen Kontext der systemimmanenten Codierung von Sieg und Niederlage (Bette, 2008): Die kommunikativ hochverdichteten Wettkampfunterbrechungen bieten Akteuren ein zeitlich klar begrenztes Interaktionssetting für einen gemeinsamen Koordinierungsprozess, um das zukünftige Wettkampfgeschehen positiv zu beeinflussen. Unter sportpädagogischer Prämisse rückt bei der Analyse von Wettkampfunterbrechungen – insbesondere im Nachwuchsleistungssport – die theoretisch angelegte Figur der mündigen Athlet:innen in den Fokus (Wendeborn, 2022). Mit der übergreifenden Zielorientierung von Selbstverantwortung und Mitbestimmung (ebd.) erscheint hier die Befähigung junger Sportler:innen zum selbstständigen Analysieren und Ableiten von spielstrategischen Entscheidungen von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund sind Implikationen für die Trainer:innenbildung für den AB Wettkampfcoaching mit einer umfassenderen Funktion als dem kurzfristigen Streben nach Erfolg zu versehen - das macht einen pädagogischen Schwerpunkt in der kompetenzorientierten Trainerbildung auch für den AB Wettkampfcoaching zwingend notwendig.

Das Projekt *re:cc* setzt hier an und untersucht vor einem interaktionstheoretischen Hintergrund das sprachliche Handeln in Wettkampfunterbrechungen – konkret geht es um die Frage, ob und wie die sprachliche Gestaltung der Interaktionen als strategische Adressierungen der Trainer:innen oder eben als gemeinsame kommunikative Koordinierung zu fassen sind.

Methodik und Erkenntnisse

Das methodische Vorgehen folgt dabei einem Mixed-Method-Design: qualitativ werden die audiovisuellen Daten aus vier Sportarten (Basketball: sieben komplette Spielaufzeichnungen und 60 Spielunterbrechungen aus der NachwuchsBundesliga und der 2. DamenBundesliga, Eishockey: je drei komplette Spielaufzeichnungen der Damen- und Herren-Nationalmannschaft und drei recall-Interviews, Hockey: zwei komplette Spielaufzeichnungen der Damen-Nationalmannschaft, Tischtennis: 170 Satzpausen und Time-Outs nationaler U19/U15-Bereich, sieben komplette Spielaufzeichnungen und drei recall-Interviews der Jugendnationalmannschaft) entlang der Grounded Theory analysiert und ausgewertet, quantitativ werden sprachlich sichtbare Phänomene durch

computerlinguistische Korpusanalysen überprüft. Auffällig sind beim Blick in die Daten vor allem die Unterschiede in Bezug auf die Involvierung der Athlet:innen in den Koordinierungsprozess: Einem autonomie-unterstützenden steht dabei ein direktiv-vorgebender Modus gegenüber (Wehking et al., 2023). Dieser zeigt sich auch in der unterschiedlichen Verteilung von Sprechanteilen: So reicht das Spektrum von rein monologischen Ausführungen bis zu partizipativen, dialogischen Strukturen.

Diskussion und Transfer

Autoniefördernde Interaktion hat auf motorische Lernprozesse und Wettkampfperformance einen positiven Einfluss (u. a. Mason, 2020). Die ersten vorliegenden Befunde zeigen, dass eine solche autoniefördernde Kommunikation in der Praxis von Wettkampfunterbrechungen nur vereinzelt identifiziert werden kann. Die sprachliche Etablierung eines Partizipationsrahmens (Goodwin, 2007) könnte – im Sinne des DOSB-Kompetenzmodells (Sygusch, 2020) – folglich als ein konkreter Wissensbereich und daraus kompetenzorientierte Lernziele abgeleitet werden, um die sozial-kommunikative Gestaltung von Wettkampfunterbrechungen unter der sportpädagogischen Leitfigur mündiger Athlet:innen zu etablieren. Vor allem dann, wenn die interaktionistische Prämisse vorausgesetzt wird, dass eine gemeinsame Sinnerschließung und Verständnissicherung der am Interaktionsprozess beteiligten Individuen über die gemeinschaftliche Reflexion von Erlebtem und der Aushandlung von Zukünftigem realisiert wird.

Literatur

- Bette, K.-H. (2008). Doping im Leistungssport – zwischen individueller Schuld und kollektiver Verantwortung. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59 (1), 5-11.
- Goodwin, C. (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18 (1), S. 53-73.
- Mason, R. J., Farrow, D., & Hattie, J. A. (2020). An analysis of in-game feedback provided by coaches in an Australian Football League competition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25 (5), 464-477.
- Möhrle, A., Liebl, S. & Sygusch, R. (2023). Anforderungssituationen als Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung im Leistungssport – Eine explorative Mixed-Methods-Studie. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 11 (1), 3-30.
- Sygusch, R., Muehe, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 2: Aufgabenkultur und Prüfungskultur. *Leistungssport*, 50 (2), 45-49.
- Wehking, L., Wolff, D., Frei, P., Teichert, T. (2023): Wettkampfunterbrechungen als Leistungsreserve – Das Projekt Research and Education in Competition Coaching (re:cc). *Leistungssport*, 53 (6), 14-19.
- Wendeborn, T. (2022). ‚Die sollen Trainieren und die Schnauze halten!‘ – Zum Verständnis von Mündigkeit und Souveränität in der Körper- und Bewegungsbildung. In A. Hummel, T. Wendeborn, A. Zeuner (Hrsg.), *Studien zur grundlegenden Körper- und Bewegungsbildung in Deutschland Teil 2* (Angewandte Forschung im Sport, S. 19-40) Springer VS.

Vom DOSB-Kompetenzmodell über die Lehrgangskonzeptionen in die Trainer:innenbildung – Evaluation der Durchführung im Forschungsprojekt QuaTroPLUS

Einleitung

Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainer:innenbildung liefert – ausgehend von Anforderungssituationen der Trainer:innen – eine Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur (Sygusch et al., 2020a; 2020b). Die in diesem Beitrag im Fokus stehende Aufgabekultur setzt sich – in Orientierung an Kleinknecht (2010) – aus *Lernaufgaben* und *aufgabenbezogenem Handeln* zusammen. *Lernaufgaben* werden als Lehr-Lernsituationen konzipiert, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Anforderungssituationen anregen (sollen). *Aufgabenbezogenes Handeln* beschreibt, wie Ausbilder:innen die Lernenden in diesen Lehr-Lernsituationen begleiten. Unterschieden wird dabei zwischen den Phasen *Einführung*, *Bearbeitung* und *Nachbereitung der Lernaufgaben*. Die Merkmale *kognitive Aktivierung* (= Anregen zum vertieften Nachdenken), *Lebensweltbezug* (= Orientierung an Anforderungssituationen der Trainer:innen) und *Meta-Reflexion* (= Nachdenken über den eigenen Lernprozess) konkretisieren die Gestaltung von Lernaufgaben und aufgabenbezogenem Handeln. Im vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) geförderten Forschungsprojekt QuaTroPLUS (Laufzeit: 10/2018-09/2022) wurde – basierend auf dem DOSB-Kompetenzmodell – die Trainer:innenbildung Leistungssport in drei Spitzenverbänden (Deutscher Hockey-Bund [DHB], Deutscher Judo-Bund [DJB], Deutscher Skiverband [DSV]) kompetenzorientiert weiterentwickelt. In einem ersten Schritt wurden mittels Kooperativer Planung (Gelius et al., 2021) Lehrgangskonzeptionen entwickelt. Die Evaluation dieser Konzeptionen weist auf Nähe zum DOSB-Kompetenzmodell hin, so dass das DOSB-Kompetenzmodell als eine hilfreiche Orientierungsgrundlage für die Konzeption kompetenzorientierter Trainer:innenbildung erachtet werden kann. Bislang bleibt jedoch offen, inwiefern sich das DOSB-Kompetenzmodell auch als Orientierungsgrundlage für die Durchführung der Trainer:innenbildung eignet und die Umsetzung sowohl von Ausbilder:innen als auch Teilnehmenden erlebt und akzeptiert wird. Die Evaluation der Durchführung setzt an diesen Desideraten an. Im Kurzvortrag werden hierzu folgende Forschungsfragen fokussiert:

- F1 (Inwiefern) Werden die Lernaufgaben – im Sinne der Lehrgangskonzeptionen – konzeptnah umgesetzt?
- F2 (Inwiefern) Werden die Merkmale aufgabenkulturellen Handelns – in Sinne des DOSB-Kompetenzmodells – modellnah umgesetzt, erlebt und akzeptiert?

Methodik

Die Beantwortung der beiden Forschungsfragen erfolgte mittels eines qualitativen Forschungsdesigns. Die Stichprobe für die Forschungsfragen F1 und F2 bildete die Umsetzung der $n = 23$ Lehrgangskonzeptionen ($n_{\text{DHB}} = 10$; $n_{\text{DJB}} = 10$; $n_{\text{DSV}} = 3$). Sie wurde mittels videogestützter nicht-teilnehmender Beobachtung (Gniewosz, 2011) begleitet. Für die Beantwortung von Forschungsfrage F2 wurden ergänzend alle $n = 13$ Ausbilder:innen ($n_{\text{DHB}} = 6$; $n_{\text{DJB}} = 4$; $n_{\text{DSV}} = 3$) mittels Stimulated-Recall-Interviews und die Teilnehmenden mittels $n = 6$ Gruppeninterviews befragt. Die Datenauswertung erfolgte sowohl für die Beobachtung als auch für die Interviews inhaltsanalytisch.

Ergebnisse

Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt in Bezug auf die Forschungsfrage F1, dass etwa zwei Drittel der Lernaufgaben konzeptnah umgesetzt werden. Die Umsetzung von etwa einem Viertel der konzipierten Lernaufgaben kann nicht identifiziert werden. In Einzelfällen werden die konzipierten Lernaufgaben modifiziert oder durch weitere Lernaufgaben ergänzt. Hinsichtlich der Forschungsfrage F2 weist die Beobachtung darauf hin, dass die kognitive Aktivierung je nach Ausbilder:innen modellnah oder modellfern umgesetzt wird und dies vor allem in den Phasen der Bearbeitung und Nachbereitung der Lernaufgaben (z. B. durch Nachfragen stellen oder Denkanstöße geben). Maßnahmen zur kognitiven Aktivierung erlebten die Ausbilder:innen „durchweg als positiv [...], weil sie [Anm. die Teilnehmenden] aktiv miteinander beschäftigt waren und sich [mit der Thematik] auseinandergesetzt haben“. Auch die Teilnehmenden befürworteten die Maßnahmen zur kognitiven Aktivierung, wenn gleich sie sich „anfangs etwas wie ins kalte Wasser geworfen“ gefühlt haben. Lebensweltbezug wird nur von einem Ausbilder durch die Orientierung an der in der Lehrgangskonzeption zugrunde gelegten Anforderungssituation modellnah hergestellt. Alle anderen Ausbilder:innen beziehen ausschließlich ihre eigenen Erfahrungen als Trainer:in oder die Erfahrungen der Teilnehmenden mit ein, was als modellfern einzustufen ist. Dennoch heben Ausbilder:innen und Teilnehmende die Herstellung des Lebensweltbezugs als „lohnend“ hervor, weil dann „eigentlich alles, was ein Trainer wirklich braucht, vor allem auch praxisbezogen“ thematisiert wird. Meta-Reflexion wird nur in Einzelfällen hergestellt, allerdings modellfern.

Diskussion

Insgesamt wird deutlich, dass die konzipierten Lernaufgaben zwar weitestgehend konzeptnah umgesetzt werden, im Hinblick auf das aufgabenbezogene Handeln jedoch nur vereinzelt modellnah. Letzteres scheint stark davon abhängig zu sein, inwiefern die Ausbilder:innen in die Kooperative Planung des Forschungsprojekts QuaTroPLUS eingebunden waren. Da Ausbilder:innen und Teilnehmer:innen gleichermaßen den kompetenzorientierten Ansatz für die Trainer:innenausbildung befürworten, sollten Ausbilder:innen in ihrer Rolle als Lernbegleiter:innen und Moderator:innen unterstützt werden, damit künftig auch die Umsetzung Nähe zum DOSB-Kompetenzmodell aufweist. Auf Verbandsebene bietet sich bspw. die Pflege einer Austauschplattform für Ausbilder:innen und das Erstellen einer Sammlung von Good-Practice-Beispielen an. Auf wissenschaftlicher Ebene sollte überlegt werden, wie die Empfehlungen des DOSB-Kompetenzmodells für Ausbilder:innen (bspw. durch Bildungsmaßnahmen) zugänglich gemacht werden können. Die Entwicklung einer Bildungsmaßnahme für Ausbilder:innen zur kompetenzorientierten Trainer:innenbildung stellt einen Schwerpunkt des ebenfalls vom BISP geförderten Forschungsprojekts QuaTrA (Laufzeit: 2023-2025) dar.

Literatur

- Gelius, P., Brandl-Bredenbeck, H. P., Hassel, H., Loss, J., Sygusch, R., Tittlbach, S., Töpfer, C., Ungerer-Röhrich, U. & Pfeifer, K. (2021). Kooperative Planung von Maßnahmen zur Bewegungsförderung. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 64(2), 187–198. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03263-z>
- Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Springer.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht: Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sygusch, R., Muehe, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020a). Das DOSB-Kompetenzmodell für die -Trainerebildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50(1), 41-47.
- Sygusch, R., Muehe, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020b). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerebildung. Teil 2. *Leistungssport*, 50(2), 45-49.

AK 4.3 Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule

ALMUT KRAPP

Grenzen von Sport, Spiel und Bewegung an Leipziger Grundschulen

Problemaufriss

Mit der Veröffentlichung des nationalen Gesundheitsziels 2010 *Gesund aufwachsen – Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung* (Bundesministerium für Gesundheit) haben vermehrt Programme zur Gesundheitsförderung und Gesundheitserhaltung in die Schulen Einzug gehalten (z.B. Hurrelmann, Bauer & Schaeffer, 2018), wobei diese in unterschiedlicher Weise in schulischen Settings verankert sind (Dadaczynski, Paulus, Nieskens, Hundelo, 2015, S. 202). Auch die KMK plädierte 2012 für eine Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Die Ziele hinsichtlich der Gesundheitsförderung und Prävention, die die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK 2012, S.3) mit den Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule gibt, schließen sich an den weiten Gesundheitsbegriff an. „Gesundheitsförderung und Prävention werden als grundlegende Aufgaben schulischer und außerschulischer Arbeit wahrgenommen“, heißt es in den Empfehlungen. Es sollen „aktuelle bildungspolitische Entwicklungen“ aufgegriffen aber auch „die Einstellungen sowie die lebensweltlichen und sozialräumlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien“ mit einbezogen werden. Neben diesen, auf Verhältnisänderung setzenden Zielen, sollen den „Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und dem sonstigen Personal, die Möglichkeiten, Kompetenzen zu gesunden Lebensweisen und zu einer gesundheitsfördernden Gestaltung ihrer Umwelt“ vermittelt werden. Weiterhin wird empfohlen, Gesundheitsförderung und Prävention „als integrale Bestandteile von Schulentwicklung“ zu implementieren und eine gesundheitsförderliche Schulkultur voranzutreiben. Dabei wird der Schulleitung eine besondere Bedeutung bei der Implementierung schulischer Gesundheitsförderung zugeschrieben (Dadaczynski et al., 2015, S. 211). Vor allem im Primarbereich sind Sport, Spiel und Bewegung wichtige Determinanten der Gesundheitsförderung. Die Forschungsleitende Fragestellung lautet: Welche Hemm- und Förderfaktoren nehmen Schulleiter*innen im Hinblick auf Gesundheitsförderung an ihrer Schule wahr?

Das Präventionsprojekt *Gesund & Cool* – Ausgewählte Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Im Rahmen des Präventionsprojektes „Gesund & Cool“ wurde das Ziel gesetzt, die Lebenswelten von Kindern gesundheitsförderlich(er) zu gestalten. Verhältnisse im Schulalltag sollen so verändert werden, dass sie eine gesunde Lebensweise erleichtern und sich die Gesundheitschancen für Grundschüler*innen verbessern. Die Schwerpunkte zielen hierbei auf die Bereiche Bewegung & Körpergefühl, gesunde Ernährung, Stress-Resilienz/ Cooles Köpfchen ab. Das von der AOK+, der Konsum Genossenschaft und der Ralf Rangnick Stiftung geförderte Präventionsprogramm „Gesund & Cool“ verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung einer gesunden Lebensweise bei Grundschüler*innen und Lehrpersonen. Die aufeinander aufbauenden Projektphasen sind in Abbildung 1 veranschaulicht und sollen einen Überblick über das gesamte Projekt geben.

Für den hier vorliegenden Beitrag stehen die Ergebnisse der qualitativen Leitfadeninterviews im Rahmen der Bestandsaufnahme zur *Gesundheitsförderung an Ihrer Schule* mit den Schulleiter*innen von 26 Leipziger Grundschulen im Fokus. Ausgewählt werden hierfür die Ergebnisse aus der Kategorie *Grenzen und Hemmfaktoren zu Sport, Spiel und Bewegung*.

Aus den Interviews mit den Schulleiter*innen der letzten drei Schuljahre geht hervor, dass das pädagogische Personal mit den Folgen der Pandemie zu kämpfen hat. Zwar wird von vielen Programmen und Projekten im Rahmen der Förderung (z.B. Aufholen nach Corona) berichtet, diese

werden allerdings als wenig nachhaltig empfunden. Im Hinblick auf Sport, Spiel und Bewegung wird zum einen auf den Lehrer*innenmangel hingewiesen, aber auch an auf die mangelhafte Situation der Sportstätten.

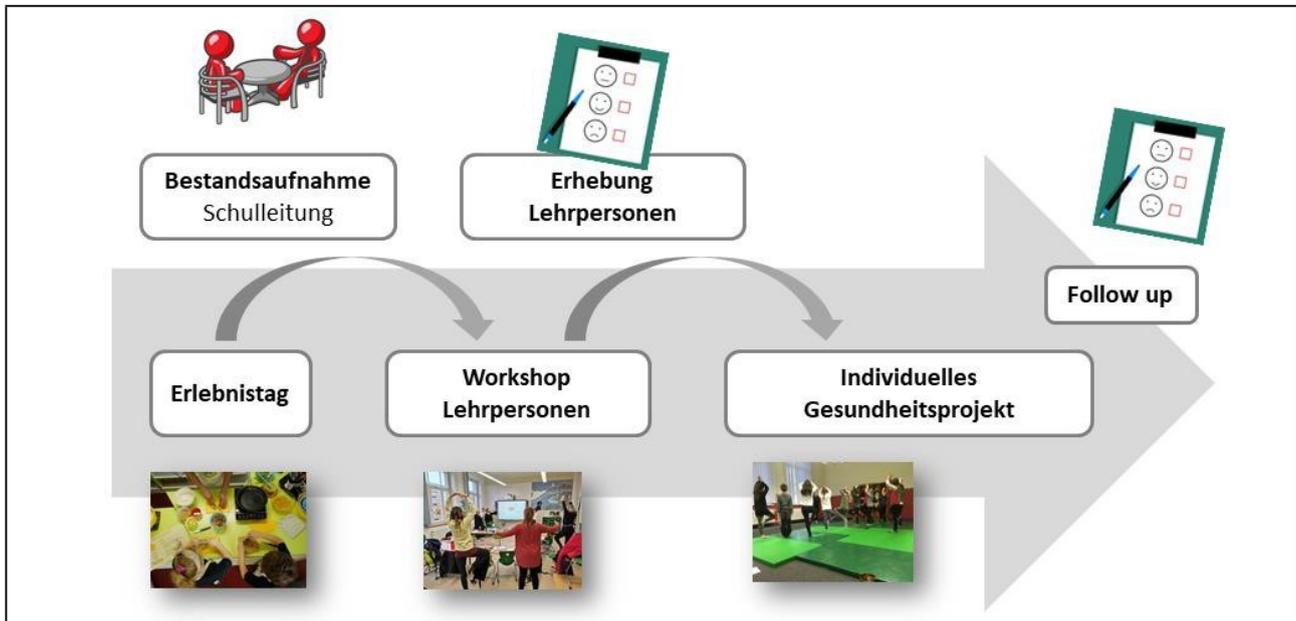


Abbildung 1 Präventionsprojekt *Gesund & Cool*: Projekttablauf im Rahmen eines Schuljahres

Zum Teil sind die Wege zur jeweiligen Sporthalle so lang, dass die Bewegungszeit stark eingeschränkt ist. Von 90 Minuten Sport Unterricht bleiben mit an Hin- und Rückweg, Umziehen und weiteren Störungen teilweise nur bis zu 30 Minuten. Genauso die Wege zu den Schwimmhallen, die teilweise mit der Straßenbahn zurückgelegt werden müssen. Weiterhin berichten viele Schulleiter*innen davon, dass durch die überhöhte Anzahl an Schüler*innen Bewegungsangebote nicht so stattfinden können, wie es wünschenswert beziehungsweise gefordert wird. So bewegen sich beispielsweise 60 Kinder in einer Sporthalle, die für 20 ausgelegt ist. Oft wird davon berichtet, dass Sportunterricht draußen stattfindet und Bewegungsangebote auch in den Pausen geschaffen werden, z.B. mit Playground-Buddies oder Hort-Erzieher*innen. Der Großteil der Schulleiter*innen wünscht sich mehr Personal, wie beispielsweise eine*n Gesundheitskoordinator*in an der Schule. Auch im Hinblick auf multiprofessionelle Teams ist der Wunsch nach Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und ausreichendem Lehrpersonal herausstechend.

Die Ergebnisse zu Grenzen und Hemmfaktoren im Bereich Sport, Spiel und Bewegung an Leipziger Grundschulen werden im Vortrag vorgestellt und Ableitungen sowie Empfehlungen von Handlungsmaßnahmen an Stakeholder in kommunalen und gesundheitspolitischen Ämtern diskutiert.

Literatur

- Hurrelmann, K., Bauer, U., & Schaeffer, D. (2018). Strategiepapier# 1 zu den Empfehlungen des Nationalen Aktionsplans. Das Erziehungs- und Bildungssystem in die Lage versetzen, die Förderung von Gesundheitskompetenz so früh wie möglich im Lebenslauf zu beginnen. Zugriff am 29.01.2024 unter <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2933463#apa>
- Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B. & Hundeloh, H. (2015). Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 197–218.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Zugriff am 29.01.2024 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf

Förderung motorischer Basiskompetenzen von Grundschüler:innen im Sportunterricht – Evaluation einer Lehrkräftefortbildung

Problemstellung

Die professionelle Entwicklung von Lehrkräften ist Bestandteil der europäischen Strategie zur Verbesserung der Qualität von Bildung (European Commission et al., 2015). Innerhalb von Europa unterscheiden sich die strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen zur Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen (Cramer et al. 2012). Im Rahmen des Erasmus+-Projekts Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion (590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP), wurde ein Fortbildungskonzept für Grundschullehrkräfte entwickelt (Gerlach & Sallen, 2019). Damit soll die individuelle Förderung der motorischen Basiskompetenzen von Schüler:innen im Sportunterricht erleichtert werden. Ziel der Studie war es die Unterschiede in der Bewertung der Fortbildung zwischen den Ländern, zwischen fachqualifizierten und fachfremden Lehrkräften sowie unter der Beachtung der Berufserfahrung zu untersuchen.

Methodik

2019 haben 200 Lehrkräfte aus zehn europäischen Ländern an der Fortbildung teilgenommen und den Evaluationsfragebogen beantwortet. Die Lehrkräfte beantworteten die Statements im Fragebogen auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu). Der Fragebogen wurde in Anlehnung an das Vier-Ebenen-Evaluationsmodell von Kirckpatrick und Kirckpatrick (2006) entwickelt. Der Fragebogen erfasst Aspekte der subjektiven Zufriedenheit, Akzeptanz und Relevanz (Level 1: Reaction), des selbsteingeschätzten Lernfortschritts (Level 2: Learning) sowie der Intention zur Anwendung des Förderansatzes (Level 3: Behaviour). Des Weiteren wurden die Lehrkräfte zur Berufserfahrung und zur professionellen Qualifikation befragt. Die Daten wurden mittels Varianzanalysen und t-Tests ausgewertet.

Ergebnisse

Auf allen drei Ebenen zeigten die Lehrkräfte eine hohe Zufriedenheit. Zwischen den Ländern gab es signifikante Unterschiede auf jeder Ebene (Level 1: $F(9,63.185) = 23.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .32$; Level 2: $F(9,67.300) = 4.77$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$; Level 3: $F(9,65.569) = 4.73$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$). Auf allen Ebenen bewerten fachqualifizierte Lehrkräfte die Fortbildung besser als fachfremde Lehrkräfte. Die Unterschiede sind auf allen Ebenen signifikant (Level 1: $t(195) = 2.064$, $p = .018$, $d = -0.392$; Level 2: $t(66.941) = -2.027$, $p = .047$, $d = -0.362$; Level 3: $t(59.894) = -3.013$, $p = .004$, $d = -0.567$). Novizen bewerten die Fortbildung auf der ersten Ebene besser als erfahrene Lehrkräfte ($t(179.554) = 2.064$, $p = .040$, $d = 0.274$). Auf den weiteren Ebenen hat die Berufserfahrung keine signifikante Bedeutung für die Bewertung der Fortbildung.

Diskussion

Die generelle hohe Zufriedenheit auf allen drei Ebenen bekräftigt, dass die Fortbildung gut aufbereitet und implementiert wurde. Die Unterschiede zwischen den Ländern lassen sich auf strukturelle und organisatorische Bedingungen zurückzuführen. Die Ergebnisse geben erste Hinweise darauf,

dass zusätzliche Fortbildungen für fachfremde Lehrkräfte entwickelt werden sollten. Hinsichtlich der Berufserfahrung ist es nicht unbedingt Fortbildungen anzupassen.

Literatur

- Cramer, C., Bohl, T., & Du Bois-Reymond, M. (2012). *Comparative report teacher training: GOETE WP3 Comparative Report*.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies: Eurydice Report*.
- Gerlach, E., & Sallen, J. (2019). Basic Motor Competencies in Europe (BMC-EU): Conceptual Framework. In International Motor Development Research Consortium (Hrsg.), *Healthy & Active Children. 4th Assembly of the International Motor Development Research Consortium (I-MDRC). Abstract book: Volume 1* (S. 62).
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Ein interdisziplinäres Begriffsverständnis und erkundende Fallbeispiele zur Förderung mathematischer Grundvorstellungen durch Bewegtes Lernen – Eine Entgrenzung des Bewegten Lernens aus dem sportpädagogischen Kontext

Bewegtes Lernen versteht sich als ein unterrichtsinternes Merkmal der Bewegten Schule (vgl. u.a. Thiel & Teubert, 2018) und wurde im Kontext bewegungsbasierter Schulkonzepte besonders aus sportpädagogischer Perspektive erforscht (vgl. u.a. Thiel et al., 2013; Hildebrandt-Stramann, 2007). Im Rahmen dieser Studien wurde wiederholt dargelegt, dass Bewegungen primär über Bewegungspausen in den Unterricht integriert (vgl. u.a. Thiel et al., 2013) und demzufolge auch Bewegtes Lernen von Lehrer*innen verstärkt als Bewegungspausen verstanden werden (vgl. Krause-Sauerwein, 2014). Folgt man der bekannten Unterscheidung von Bewegung im Unterricht nach Laging et al. (2010), verstehen sich Bewegungspausen aber als die rhythmisierende Form *Lernen mit Bewegung* und werden von den Autor*innen nicht zum Bewegten Lernen gezählt. Bewegtes Lernen umfasst hingegen lernbegleitende sowie lernerschließende Bewegungen (*Lernen in* und *Lernen durch Bewegung*) und wird somit auf zeitlicher oder darüber hinaus zusätzlich auf inhaltlicher Ebene mit einem Lernprozess verknüpft (vgl. Laging et al., 2010). Praktische Beispiele zu derartigen Formen werden nach Wenholt (2010, S. 241) mit einer „normativen Gewissheit“ dargelegt, während es weitgehend an Forschungsarbeiten zur Wirkung bewegungsbasierter Lernprozesse fehlt. Dies wird besonders anhand des lernerschließenden Bewegens deutlich, womit sich m. E. eine deutliche Grenze sportpädagogischer Arbeiten abzeichnet. Schließlich werden mit dem lernerschließenden Bewegen inhaltliche Lernprozesse angestoßen, die es besonders aus fachdidaktischer Perspektive zu gestalten und zu erforschen gilt. Demnach sollten Forschungsarbeiten und praktische Beispiele zum lernerschließenden Bewegen aus dem sportpädagogischen Kontext entgrenzt und Türen zu angrenzenden Fachdidaktiken geöffnet werden.

Aufbauend auf diese forschungskontextuellen Entgrenzungen zeichnet sich auf definitorischer Ebene ebenfalls eine Grenze ab, die es zu überwinden gilt. So verdeutlichen interdisziplinäre Arbeiten u.a. aus der Kognitionsforschung, dass Bewegtes Lernen weit mehr als nur die aktive Bewegung umfasst: Bei der *Vorstellungen einer Bewegung* werden die Bewegungsbahnen der eigentlichen Handlung für die mentale Verbildlichung genutzt (vgl. Kaltner, 2015; siehe auch Beilock & Homann, 2010). Auch bei der *Beobachtung einer Bewegungshandlung* werden die gleichen kognitiv-neuronalen Prozesse wie bei der aktiven Bewegung angeregt, wobei die Stärke der Aktivierung von den körperlich-motorischen Erfahrungen der betrachteten Bewegung abhängig ist (vgl. Calvo-Merino et al., 2005; 2006). Selbst eine *Versprachlichung einer Handlung* aktiviert durch Wörter und Sätze Gehirnareale, die bei der Ausführung dieser Handlung beteiligt sind (vgl. Hauk et al., 2004; Tettamanti et al., 2005). Demnach zeigt sich die Notwendigkeit Bewegtes Lernen auf der Grundlage eines interdisziplinären Begriffsverständnisses zu definieren, welches das Verständnis zu Bewegung und Lernen aus dem Kontext sportpädagogischer Perspektiven entgrenzt und darüber hinaus auch passive Bewegungen als (Re-)Aktivierungen eigener Bewegungserfahrungen einschließt.

Ein derartiges interdisziplinäres Begriffsverständnis stellt das erste theoretisch-analytische Hauptziel meiner abgeschlossenen mathematikdidaktischen Dissertation dar und soll im Rahmen des Vortrages in den zentralen Grundzügen skizziert werden. Das zweite Hauptziel besteht in der Erkundung des Beitrags des Bewegten Lernens für das Lernen von Mathematik aus erkenntnistheoretischer Perspektive. Dazu werden ausgewählte Aspekte anhand von Einblicken in die multimethodisch angelegten explorativen Fallstudien veranschaulicht. Ziel des Vortrages ist es, auf der Grundlage

zentraler Ergebnisse der Dissertation das Potenzial fachdidaktischer Arbeiten zum Bewegten Lernen darzulegen und die Notwendigkeit einer Entgrenzung des Bewegten Lernens aus dem sportpädagogischen Kontext anzuregen.

Literatur

- Beilock, S. L., & Hohmann, T. (2010). „Embodied Cognition“ – Ein Ansatz für die Sportpsychologie. *Zeitschrift Für Sportpsychologie*, 17(4), 120–129.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grèzes, J., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: An fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*, 15(8), 1243–1249.
- Calvo-Merino, B., Grèzes, J., Glaser, D. E., Passingham, R. E., & Haggard, P. (2006). Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation. *Current Biology*, 16(19), 1905–1910.
- Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex. *Neuron*, 41(2), 301–307.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2007). Die Gestaltung einer bewegten Schulkultur - Eine Prozessevaluation. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 358–378). Schneider Hohengehren.
- Kaltner, S. (2015). Verkörperte mentale Rotation: objektbasierte und egozentrische Transformationen vor dem Embodiment- Ansatz [Dissertation]. Universität Regensburg. Abruf unter https://epub.uni-regensburg.de/32447/1/Dissertation_Kaltner.pdf
- Krause-Sauerwein, S. (2014). Das lernförderliche Potential von Bewegung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrern – eine qualitative Untersuchung. Dissertation: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Laging, R., Derecik, A., Riegel, K., & Stobbe, C. (2010). Mit Bewegung Ganztagschule gestalten. Schneider Hohengehren.
- Tettamanti, M., Buccino, G., Saccuman, M. C., Gallese, V., Danna, M., Scifo, P., Fazio, F., Rizzolatti, G., Cappa, S. F., & Perani, D. (2005). Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(2), 273–281.
- Thiel, A., & Teubert, H. (2018). Die Bewegte Schule. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 503–510). Springer Fachmedien.
- Thiel, A., Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2013). Die „bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. Schneider Hohengehren.
- Wenholt, T. (2010). Zwischen Gewissheit und Ungewissheit: Themenkonstitution und Themenentwicklung in Situationen bewegten Unterrichts. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 241–247). Czwalina.

AK 4.4. Demokratiebildung im Sport – Empirische Einblicke & didaktische Empfehlungen

Der Arbeitskreis nimmt sich dem Forschungsfeld der Demokratiebildung in und durch Bewegung und Sport im Handlungsfeld des Sportunterrichts an. Begründet ist dieser Fokus durch Zeitdiagnosen, die von einer „Krise der Demokratie“ (Eberl, Jörke & Salomon, 2022, S. 12) sprechen und auf Notwendigkeit bzw. Dringlichkeit einer vermehrten schulischen Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe (z.B. große Prues, 2022) und damit Aufgabe aller Schulfächer – auch des Sportunterrichts – verweisen. Eine entsprechende Ausdeutung im Doppelauftrag des Sportunterrichts, die den allgemeinbildenden Charakter des Faches als Demokratiebildung versteht (Prohl & Ratzmann, 2018), ist daran anschlussfähig. In diesem noch jungen Diskurs der Sportpädagogik stellt der Arbeitskreis unterschiedliche Projekte mit empirischer Ausrichtung vor und wendet sich einer zentralen Aufgabe sportpädagogischer Forschung zu. Denn obgleich Handlungspraxen von Bewegung, Spiel und Sport über theoretische Begründungen großes Potenzial zur Demokratiebildung attestiert wird (Gaum & Gissel, 2023), ist die empirische Forschungslandschaft höchstens punktuell erschlossen. Im Zuge des im CfP beschriebenen gesellschaftlichen Wandels stellt sich in diesem Themenfeld beispielsweise die Frage nach Grenzen und Entgrenzungen sportpädagogischen Handelns. Wie können fachliche Potenziale einer körper- und bewegungszentrierten Ausrichtung ausgeschöpft und gleichzeitig die allgemein notwendige Ebene reflexiver Urteilsbildung angebahnt werden? Um didaktische Empfehlungen im Sinne eines notwendigen Praxistransfers weitergeben zu können, sind die Möglichkeiten empirischer Zugänge auszuloten und auszuschöpfen. Die unterschiedlichen Forschungsansätze und daraus gewonnen Erkenntnisse zu didaktischer Vermittlung werden in diesem Arbeitskreis über folgende Beiträge in den Mittelpunkt gerückt:

Ratzmann, Ahns und Rode untersuchen in ihrem Beitrag über episodisch-narrative Interviews die demokratiebezogenen Orientierungen von Sportlehrkräften in Österreich. Die praxeologisch-wissenssoziologische Forschungsperspektive liefert Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass Demokratie im Sportunterricht eher als beiläufig betrachtet wird und ein tendenziell autoritäres Grundverständnis von Sportunterricht nicht unmittelbar passungsfähig zum curricular fixierten Auftrag der Demokratiebildung erscheint. *Breuer* stellt Befunde aus dem Projekt „Demokratie spielend (leicht) erleben!“ vor, das darauf abzielt Grundschüler*innen nachhaltige demokratische Grunderfahrungen zu ermöglichen. Ihre videographische Analyse fokussiert die Entscheidungsfindung in Reflexionsphasen, wobei auch körperliche Prozesse der Gestaltung dieser Phasen, der Exponiertheit einzelner Schüler*innen, der Gesprächsorganisation und der Konsensfindung betrachtet werden. Im Beitrag von *Bouchehri* werden die Möglichkeiten der Entwicklung von demokratischer Handlungskompetenz über das Kultivieren von Konflikten im Sportunterricht mittels Durchführung einer qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews mit Schüler*innen untersucht. Erste Ergebnisse zeigen produktives Potenzial des Konzepts und münden in didaktische Empfehlungen.

Literatur

- Eberl, O., Jörke, D. & Salomon, D. (2022), Die Krise der Demokratie und der »Blick nach unten«. *Leviathan*, 50(1), 12–28.
 große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe*. Klinkhardt.
 Gaum, C. & Gissel, N. (2023) Demokratiepädagogik im Sportunterricht. *sportunterricht*, 78(11), 483–487
 Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133-154). Springer VS.

Demokratiebezogene Orientierungen von Sportlehrkräften

Problemaufriss und Fragestellung

Die neuen österreichischen Curricula für das Fach Bewegung und Sport (Lehrplan und Bildungsstandard) greifen die Idee von Demokratieerziehung und -bildung als schulische „Querschnittsaufgabe“ (große Prues, 2022) explizit auf. Sie formulieren den Anspruch, mit dem Erwerb von bewegungs- und sportbezogenem Können und Wissen auch *politische und demokratische Kompetenzen* zu fördern (Amesberger & Ratzmann, 2024). Damit stehen Sportlehrkräfte in Österreich vor der Aufgabe, im Sinne der curricular verankerten reflexiven Grundbildung (Greiner et al. 2019) zwischen demokratierelevanten gesellschaftlichen Themen und fachlichen Gegenständen reflexiv zu vermitteln. Über die expliziten wie impliziten Wissensbestände von Sportlehrkräften, die ein solches Vermitteln mit strukturieren (können), liegen in der deutschsprachigen Sportpädagogik kaum empirische Erkenntnisse vor. Die vorliegende Studie setzt an diesem Desiderat an und fragt, welche demokratiebezogenen Orientierungen sich für Sportlehrkräfte in Österreich rekonstruieren lassen.

Theoretischer Rahmen

Die Studie folgt einer praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsperspektive (Bohnsack, 2017). In dieser Perspektive besteht eine Grundannahme darin, dass Sportunterricht einen interaktiven Erfahrungsraum darstellt, in dem das Wahrnehmen, Denken und Handeln von Sportlehrkräften von mehr oder weniger geteilten Rahmen und Wissensordnungen strukturiert ist, die im Praxisvollzug aufgerufen und situativ aktualisiert werden. Dies betrifft ein Wissen darüber, *was* als Themen, didaktische Vermittlungsweisen, Regeln oder Normerwartungen für den Sportunterricht (immanenter Sinn) relevant wird, ebenso, *wie* Themen, Vermittlungsweisen, Regeln oder Normerwartungen umzusetzen sind (Dokumentsinn). Das Konstrukt der demokratiebezogenen Orientierungen greift diese wissenssoziologische Leitunterscheidung von immanentem Sinn und Dokumentsinn auf und fokussiert die expliziten wie impliziten handlungsleitenden Wissensbestände von Sportlehrkräften zum Thema Demokratie und dessen Umsetzung im Rahmen des Sportunterrichts.

Methode

Aufgrund der Forschungslage zielt die Studie zunächst auf eine explorative Erschließung demokratiebezogener Orientierung von Sportlehrkräften. Dafür wurden gegenwärtig N = 8 episodisch-narrative Interviews (Flick, 2011) mit Sportlehrkräften im Raum Salzburg geführt. Über Narrationsaufforderungen und Situationsbeschreibungen wurden die befragten Sportlehrkräfte zu Erzählungen aus dem eigenen Sportunterricht im Zusammenhang mit Demokratie angeregt, welche sich besonders für die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen eignen. Passfähig zu der praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsperspektive, erfolgte die Auswertung mittels der dokumentarischer Methode (Nohl, 2017). In den Auswertungsschritten der formulierenden und der reflektieren Interpretation wurden demokratiebezogene Orientierungen zunächst fallspezifisch rekonstruiert und anschließend in einer komparativen Analyse fallübergreifende Orientierungsmuster ausgearbeitet. Die vorläufigen Rekonstruktionen wurden in Forschungswerkstätten diskutiert und validiert.

Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten Sportlehrkräfte Demokratie als ein *beiläufiges Phänomen im unterrichtlichen Sozialraum* verorten, das vor allem indirekt durch

Prozesse des Aus- und Verhandels z.B. von Regeln oder Mannschaftszusammenstellungen bedient wird. Eine Konkretisierung erfährt das Phänomen zudem im demokratischen *Wert der Fairness*. Verhaltensweisen, wie ohne Rücksicht auf Verluste zu spielen, nur an Gewinnen zu denken, unausgewogene Mannschaften zusammenzustellen, sich vorzudrängeln oder aber auf andere zu achten, andere zu unterstützen und Rücksicht zu nehmen, werden von den Sportlehrkräften unter Fairness gefasst und mit demokratischem Verhalten gleichgesetzt. Weiterhin wird Demokratie eher als eine *Ausnahme* denn als ein regulärer Bestandteil des sportunterrichtlichen Lernens verstanden. Als ein wichtiger Befund deutet sich an, dass diese rekonstruierbaren Orientierungen in einem *autoritären, hierarchischen und tendenziell autokratischen Grundverständnis von Sportunterricht* zusammenlaufen, in dem sich die Sportlehrkräfte in einer starken Führungsposition sehen und Schüler:innen z.B. nur in Randstunden mitbestimmen dürfen. Dieses Grundverständnis scheint eine kollektiv geteilte Orientierungsfigur der befragten Sportlehrkräfte zu bilden.

Diskussion

Die demokratiebezogenen Orientierungen der interviewten Sportlehrkräfte zeichnen sich somit dadurch aus, dass Demokratie(-bildung) primär mit Formen von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Fairness im Sportunterricht verbunden, in sozialen Abstimmungs- und Diskussionsprozessen verortet und/oder als faires Handeln konkretisiert wird. Ein etablierter Bestandteil und ein explizites Bildungsziel des regulären Sportunterrichts stellt so verstandene Demokratie(-bildung) jedoch nicht dar. Dies deckt sich mit anderen Befunden, aus denen hervorgeht, dass Sportlehrende in der Umsetzung demokratischer Themen eher „intuitiv“ (Derecik & große Prues, 2021, S. 44) handeln. Zudem zeigt sich das Bild eines autoritären, hierarchisch strukturierten Sportunterrichts und autokratischen Sportlehrkräftehandelns als geteiltes Grundverständnis und geteilte Hintergrundfolie der befragten Lehrkräfte. Demokratie(-bildung) erscheint als wenig passfähig zu diesem (historisch-kulturell) manifestierten Bild von Sportunterricht. Bevor aus diesen vorläufigen Ergebnissen weiterführende, z.B. didaktische oder professionstheoretische Konsequenzen gezogen werden können, bedarf es zunächst einer breiteren empirischen Grundlage. Dafür wurde im vorliegenden Projekt bereits eine weitere Erhebungswelle initiiert.

Literatur

- Amesberger, G., & Ratzmann, A. (2024). Bildungsstandard für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB.
- Derecik, A. & große Prues, P. (2021). Haltungen von (Sport-)Lehrkräften zum Potential des Sportunterrichts zur Demokratieerziehung. In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre* (S. 44). Abstractband zur 34. Jahrestagung der dvs Sportpädagogik.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280).
- große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe*. Klinkhardt.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterhelt, V., & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht: Konzepte und Prozeduren im Fach*. Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer VS.

Demokratie spielend (leicht) erleben - Entscheidungsfindungsprozesse einer 3. Klasse

Im Sportunterricht geht es für die Schüler*innen „um etwas Reales, zumeist Bedeutungsvolles, das sie selbst erlebt haben, etwas, für das es sich zu streiten lohnt“ so Neuber (2019) Auch Schröder (2018) betont, dass „die Schüler/-innen erfahren, dass sie etwas bewegen und verändern können und, dass sie selbst und ihr Wirken wichtig sind. Und dies ist eine nachhaltige demokratische Grunderfahrung“.

Im Projekt „Demokratie spielend (leicht) erleben!“ werden die Schüler*innen in ein Unterrichtsvorhaben mit kleinen Spielen konfrontiert, die verschiedene Schwerpunkte fokussieren, von Fair Play über personale Kompetenzen bis zu Themen der Vielfalt. Der Unterricht folgt dem partizipationsorientierten Ansatz, über den Ratzmann et al. (2022) schreiben: „Demokratiebildung im partizipationsorientierten Ansatz ist das aktive Mitgestalten der lebensweltnahen Demokratie im Handlungsfeld des Sports und des Sportunterrichts.“ Diesem Ansatz immanent ist die Einbeziehung von Reflexionsphasen, wann immer sie notwendig werden. Erst in dieser Verschränkung entfaltet der Sportunterricht ein Potential zur Demokratiebildung. Realisiert in einem, so Prohl und Ratzmann (2018) „demokratiefördernde[n] Milieu, in welchem sich sozial-kooperative Bewegungsdialektiken als bewegtes Demokratie-Verstehen (Demokratie spüren, wahrnehmen und reflektieren im leiblichen Bewegungsvollzug) mit rational-kognitiven Demokratisch-Handeln in Reflexionsphasen jenseits des Bewegungshandelns als Bildungsspirale speisen“, lässt sich ein demokratischer Habitus anlegen. Auch Hastie und Carlson sehen dieses Potential (2004): „Given that students in sport education perceive that they have increased responsibility for leadership, teamwork, and administrative roles (see Hastie, 1997), it would seem to be an appropriate setting, in which to actually formalize students' understanding and appreciation of democratic practices.“

Demokratische Partizipation kann im Sportunterricht vielschichtig implementiert werden. Als eine wesentliche Voraussetzung zu gesellschaftlicher Teilhabe sieht Eikel (2006) den Prozess der Entscheidungsfindung mit all seinen Aspekten:

„Demokratische Partizipation an der Gesellschaft verlangt vielmehr sowohl Möglichkeiten und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Entscheidung und Selbstorganisation von Individuen und Gruppen als auch Fähigkeiten zur demokratischen Aushandlung und Konsensfindung.“ Diese Fähigkeiten gilt es bereits in der Grundschule anzubahnen, ist Demokratie doch ein Konstrukt, welches langfristig angelegt und inkorporiert werden sollte.

Im Fokus des Vortrags steht die Entscheidungsfindung in Reflexionsphasen zu verschiedenen Regeln im Spiel und des Miteinanders einer 3. Klasse an einer sächsischen Grundschule. Dass Reflexionsphasen, die auf Bewegungsphasen folgen, hier sehr stark unterstützen, stellt auch Kaufmann (2019) fest: „Auch wenn sich in diesen Phasen Körper äußerlich nicht unbedingt bewegen können, so bietet sie doch große Chancen für bewegende Demokratieerfahrungen im Inneren jüngerer und älterer Menschen.“

Angelehnt an Fischer et al. (2023) werden die videographierten Reflexionsphasen unter folgenden Perspektiven betrachtet: Gesprächsstrukturierung, inhaltliche Strukturierung, Verfahren der Darstellung von Inhalten und der Organisation des Ablaufs und die, so diese Gegenstand der Reflexion ist, Abstimmungsdurchführung. Fokussiert werden in allen den Punkten nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch körperliche Prozesse der Gestaltung dieser Phasen, der Exponiertheit einzelner Schüler*innen, der Gesprächsorganisation und der Konsensfindung.

Literatur

- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin.
- Fischer, M., Hauser, St., Kreuz, J. & Müller, L.A. (2023) „MAchen wir jetzt wieder eine Abstimmung“ –Gesprächsanalytische Beobachtungen und (deutsch)didaktische Folgerungen zur Entscheidungsfindung im Klassenrat Didaktik. *Deutsch Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 28 (54). 63–83. DOI: 10.21248/dideu.401
- Hastie, P. & Carson, T. (2004). The infusion of participatory democracy in a season of sport education. *Achper Healthy Lifestyles Journal* 51 (1), 17-20.
- Kaufmann, N. (2019). Partizipation lernen, Demokratie leben: Von der Hochschuldidaktik über die Unterrichtspraxis zum Menschen. *Sportunterricht*, 68 (6), 253-255.
- Neuber, N. (2019). Demokratie und Schulsport - eine vielversprechende Beziehung? *Sportpädagogik*, 43 (2), 52-54.
- Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R . Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik ...: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (Bildung und Sport, 9, S. 133-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M., Rief, M. & Amesberger, G. (2022). Demokratie - (k)ein *fachliches* Thema. *Bewegung und Sport*, 76 (1), 3-9.
- Schröder, J. (2018). Politische Bildung in Bewegung – über Demokratie im Sportunterricht. *POLIS*, 22(1), 24-27.

Kultivieren von Konflikten zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht. Eine explorative Studie aus Schüler:innensicht

Theoretische Rahmung

In der Unterrichtsforschung wird in den letzten Jahren zunehmend die Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz bei Kindern und Jugendlichen proklamiert (Gloe, 2023). Auch dem Sportunterricht wird ein besonderes Potenzial für die Ausbildung einer demokratischen Handlungskompetenz zugesprochen (z. B. Amesberger & Ahns, 2020), es ist bis heute jedoch unklar, wie genau sich eine solche Kompetenz konzeptualisieren und fördern lässt. So kann hinsichtlich der Konzeptualisierung angenommen werden, dass insbesondere den Komponenten Einstellungen, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit eine besondere Rolle zukommt (z. B. Amesberger & Ahns, 2020). Bezüglich der Förderung wird angenommen, dass das Kultivieren von Konflikten (KoKuS-Konzept) ein zentraler Motor ist (z. B. Prohl & Ratzmann, 2018). Dies kann im Sportunterricht etwa dann gelingen, wenn die fachspezifischen Inhalte Wettkampf, Körper oder Widersprüche, die ein besonderes Konfliktpotential bieten, thematisiert werden (z. B. Isele & Hietzge, 2019). Für das Kultivieren von Konflikten können außerdem spezifische Merkmale einer demokratischen Didaktik besonders förderlich sein. Hierzu zählen das Initiieren von Anlässen zur Selbstreflexion, das Arrangieren von Gelegenheiten zur Sachreflexion und das Schaffen von Möglichkeiten zur Mitbestimmung (z. B. Derecik et al., 2018). In der Unterrichtsforschung wird angenommen, dass der Erfolg von Unterrichtsangeboten maßgeblich von den Erlebens- und Ko-Konstruktionsprozessen der Schüler:innen mit bestimmt wird (Krieger et al., 2020). Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie Schüler:innen das KoKuS-Konzept zur Förderung ihrer demokratischen Handlungskompetenz erleben und deuten.

Methode

Zunächst wurde eine Intervention zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz der Schüler:innen entwickelt und hierfür eine Unterrichtseinheit zum Thema Spiele entwickeln (z. B. Butler, 2016) konzipiert, in der das KoKuS-Konzept umgesetzt wurde. Nach Durchführung der Unterrichtseinheit wurden insgesamt 30 Schüler:innen mit Hilfe von Leitfadeninterviews zu dieser befragt. Die Datenauswertung fand in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) statt.

Befunde

In den Ergebnissen zeigen sich zentrale Aspekte des KoKuS-Konzeptes als (deduktive) Kategorien; diese werden weiter ausdifferenziert und um induktive Kategorien erweitert (Ungerechte Wettkämpfe, Körperbezogene Differenzen, Geschlechterbezogene Machtkämpfe, Gruppenbezogene Konflikte, Anlässe zur Selbstreflexion, Gelegenheiten zur Sachreflexion und Möglichkeiten zur Mitbestimmung). Darüber hinaus finden sich Kategorien, die als Rahmenbedingungen des KoKuS-Konzeptes verstanden werden können (Gesellschaftlich-kultureller Transfer, Institutionell-schulische Grenzen, Unterrichtlichfachliche Bedeutung und Individuell-motivationaler Wunsch nach Spaß).

Diskussion

Im Abgleich mit den theoretischen Annahmen des KoKuS-Konzeptes können die identifizierten Befunde aus Schüler:innensicht einen Beitrag zur detaillierteren Beschreibung und Kontextualisierung des KoKuS-Konzeptes leisten. Außerdem können die Befunde Hinweise auf das Potenzial des

KoKuS-Konzeptes zur Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz geben. So berichten einige Schüler:innen in den Interviews z. B., dass sie durch die Gelegenheiten zur Sachreflexion im Rahmen der Intervention Sportspiele nach ihrer eigenen Meinung beurteilt haben, was ein zentraler Aspekt der Urteilsfähigkeit der demokratischen Handlungskompetenz ist.

Literatur

- Amesberger, G., & Ahns, M. (2020). Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In R. Ammerer, H. Geelhaar & M. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule* (S. 201–217). Waxmann.
- Butler, J. I. (2016). *Playing Fair*.
- Derecik, A., Goutin, M.-C., & Michel, J. (2018). Partizipationsförderung in Ganztagschulen Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Springer.
- Gloe, M. (2023, 24. - 25. November). *Demokratiebildung als Aufgabe der Schule [Konferenzbeitrag]. Arbeits- und Fachtagung Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken*, Osnabrück, Deutschland.
- Isele, J., & Hietzge, M. (2019). Konflikte zwischen Schüler_innen im Sportunterricht. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60, 72–97.
- Krieger, K., Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, Eckhart, C. Krieger, W. D. Miethling & P. Wolthers (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 114–148). Meyer & Meyer Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Prohl, R., & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133–154). Springer.

AK 4.5 Üben und Ordnung

Der Arbeitskreis widmet sich einem Kernelement fachlicher Bildung, dem Üben, und rückt ganz im Sinne der Tagungsthematik Grenzsetzungen und Entgrenzungen in sportunterrichtlichen Übungsprozessen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Während der Begriff des Übens in den naturwissenschaftlich ausgerichteten sportwissenschaftlichen Teildisziplinen weitgehend in einem diesbezüglich „entgrenzten“ Trainingsbegriff aufgegangen ist, wird er insbesondere im sportpädagogischen Diskurs jüngst vermehrt aufgegriffen (vgl. Brinkmann 2022; Leineweber et al.; Giese & Brinkmann, 2021; Weigelt & Giese, 2022). Nach Ehni (1979) ist das Üben eine eigenständige, vom Training zu unterscheidende Handlungsform im Sportunterricht. Bildungstheoretisch wird Üben als Prozess zur Selbstbildung verstanden: In der repetitiven Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen ergeben sich Lernanlässe und Möglichkeiten, an der inneren Haltung zu arbeiten (Brinkmann, 2022). In diesem angedeuteten (sport-)wissenschaftlichen Spannungsfeld lassen sich unter Bezug auf verschiedene theoretische Rahmungen erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Konzeptualisierungen von Üben ausmachen (vgl. Leineweber et al., *eing.*), die wir in unserer Forschung mit Blick auf ihre unterrichtliche Inszenierung rekonstruieren wollen.

Erste videographisch gestützte Rekonstruktionen verweisen jedoch auf die Notwendigkeit, in den Analysen nicht allein das (bewegungsbezogene) Üben als solches, sondern darüber hinaus die Rolle schulischer Bedingungen und institutioneller Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen. So konnten wir in vorangegangenen Analysen zeigen, dass das praktische Üben und der motorische Lernzuwachs u. a. aufgrund umfangreicher Sicherheitsvorkehrungen und dem Bestreben, geordnete Abläufe während des Unterrichts zu gewährleisten, in den Hintergrund traten (vgl. Leineweber et al., *eing.*). Es scheint daher aufschlussreich, Ordnungs- oder auch Sicherheitsaspekte differenzierter zu betrachten. Im geplanten Arbeitskreis werden aus diesem Grund zunächst zwei zentrale bildungswissenschaftliche Kategorien, Üben und Ordnung, hinsichtlich ihrer Verquickungen und ihrer Relevanz im und für Sportunterricht ausgeleuchtet.

Zur Einordnung aktueller Erscheinungsformen und Verbindungslinien von Üben und Ordnung werden diese im ersten Beitrag aus diachroner Perspektive betrachtet. Ausgehend von der herausgehobenen Stellung, die beiden Aspekten im preußischen Schulturnen zukam, wird deren Entwicklung im 20. Jh. skizziert und das gegenwärtige Verhältnis mit Blick auf die Frage nach ihrer (jeweiligen) Bedeutung für fachliche Bildung analysiert. Der erste Beitrag bereitet somit das Feld für die zwei folgenden, in denen zunächst methodische Implikationen erörtert und sodann eine fallkontrastive Studie präsentiert werden. Methodisch werden einerseits fachspezifische Adaptationen der erziehungswissenschaftlichen Videographie vorgestellt und andererseits der Nutzen sensibilisierender Konzepte in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology reflektiert, die zum Einsatz kamen, um Verbindungen zwischen den Kategorien Üben und Ordnung zu entflechten. Zur genaueren Bestimmung des Übens sowie der Ordnung und ihrer praktischen Relevanz, wird im dritten Beitrag ein Fallvergleich vorgenommen. Auf der Basis ausgewählter Schlüsselszenen werden zwei Übungsstunden im Sport kontrastiert, um die bisher entwickelten Fallstrukturhypothesen weiterzuentwickeln und problematische Aspekte der Inszenierung von Üben im Sportunterricht aufzuzeigen. Die Diskussion von Grenzen und Entgrenzungen umfasst im geplanten Arbeitskreis somit sowohl forschungsmethodische Adaptationen als auch sportpädagogisches Handeln im Lichte institutioneller Rahmenbedingungen.

Literatur

- Brinkmann, M. (2022). Üben als bildende Praxis in der Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 71(6), 244-248. <https://doi.org/10.30426/SU-2022-06-1>
- Ehni, H. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 173-206). Limpert.
- Giese, M., & Brinkmann, M. (2021). Üben! Bildungstheoretische Überlegungen zur Rehabilitierung einer elementaren Praxis der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51, 213-221.
- Leineweber, H., Lüsebrink, I., Volkmann, V., & Wolters, P. (einger.). Üben als Bezugspunkt fachlicher Bildung im Sportunterricht – eine fachdidaktische Einordnung
- Leineweber, H., Lüsebrink, I., Volkmann, V., & Wolters, P. (einger.). Empirische Rekonstruktion von Übungsprozessen im Sportunterricht – eine videographische Fallanalyse.
- Weigelt, L., & Giese, M. (2022). Übungsprozesse im Sportunterricht didaktisch-methodisch inszenieren. *Sportunterricht*, 71(6), 249-253. <https://doi.org/10.30426/SU-2022-06-2>

Üben und Ordnung – historisch-theoretischer Rahmen

Die Verbindung von Üben und Ordnung lässt sich ohne historischen Blick auf den Schulsport nicht angemessen erfassen. Die Einführung des Schulturnens in Preußen Mitte des 19. Jahrhunderts erfolgt nämlich primär unter erzieherischen Zielsetzungen. So beschreibt Spieß in seiner Schrift „Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung“ von 1842 das Turnen als „Erziehungsmittel des Schullebens, das die Zucht üben und darstellen lehrt, den Geist der Ordnung in Gestalt und Tat zu verwirklichen strebt“ (1842, zitiert nach Mester, 1964, S. 44). Diese Zielsetzung wird vor allem durch die von Spieß entwickelten Freiübungen umgesetzt, die er in Glieder- und Ordnungsübungen unterteilt (ebd.). Nach Landau legitimierte sich mit der „Ordnungserziehung als zentralem Anspruch [...] der Turnunterricht überhaupt erst als Schulfach an den allgemeinbildenden Schulen des 19. Jahrhunderts“ (1979, S. 6). Und auch Tenorth verweist darauf, dass mit bestimmten schulischen Praktiken und Inhalten und d.h. letztendlich auch mit bestimmten Schulfächern kein Bildungsanspruch verbunden war, sondern das Ziel der Körperformierung. „In Turnen und Gesang soll der Volkskörper seinen Habitus gewinnen und diszipliniert werden“ (ebd., 2020, S. 28).

Ein Sprung in die Nachkriegszeit zeigt, dass Ordnung nicht mehr als primäres Ziel der Leibeserziehung – wie das Fach jetzt in der Bundesrepublik heißt – angesehen wird, sondern lediglich als Mittel zum Zweck eines sicheren und ökonomischen Unterrichts. Da das Einüben von Ordnungsformen „als solches nur einen geringen Bildungswert besitzt, sollte der Leibeserzieher darin lediglich ein notwendiges Übel sehen und auf ein überflüssiges Eindrillen der Aufstellungsformen verzichten“ (Kruber, 1974, S. 47). Ordnung ist aber weiterhin durchaus Thema sportdidaktischer Überlegungen, wie sich z.B. in den Schriften von Fetz (1988/1961), Kruber (1974) und Mester (1964) nachweisen lässt.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts scheint sowohl der Begriff der Ordnung als auch der Übungsbe- griff an Bedeutung zu verlieren. Letztgenannter wird sowohl alltagssprachlich als auch in den Sport- wissenschaften – vor allem in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Teildisziplinen – durch den Trainingsbegriff ersetzt. Ob das verlustfrei erfolgen kann, erscheint gerade aus sportdidaktischer Perspektive fraglich. Inwiefern Ordnung und Üben in der alltäglichen Schulpraxis weiterhin von Be- deutung sind, dazu gibt es keine empirischen Erkenntnisse. In Bezug auf das Üben wird jedoch wiederholt dessen Vernachlässigung beklagt (vgl. z.B. Bollnow, 1987), und zwar nicht nur für das Fach Sport, sondern für alle Schulfächer. Eine Wende scheint sich mit Beginn der 2000er Jahre und als Folge der schlechten PISA-Ergebnisse abzuzeichnen, was sich sowohl in erziehungswissen- schaftlichen (Brinkmann, 2012; 2021) als auch fachdidaktischen (Brinkmann, 2022; Giese & Brink- mann, 2021; Weigelt & Giese, 2022) Veröffentlichungen zum Üben zeigt. In dieser Renaissance ist unser Forschungsprojekt zum Üben im Sportunterricht einzuordnen, das die Ko-Konstruktion von Übungsprozessen, also das Was und Wie des Übens unter der Perspektive fachlicher Bildung fo- kussiert. In Frage steht demnach, welche Varianten des Übens sich im Anschluss an die dargestell- ten historischen Versionen – vom Üben der Ordnung über die Ordnung des Übens zu dessen Ver- nachlässigung (Lüsebrink, 2024) – in der Renaissance des Übens rekonstruieren und weiter ausdif- ferenzieren lassen.

Literatur

- Bollnow, F.O. (1987). *Vom Geist des Übens* (2. durchgeseh. u. erw. Aufl.). Verlag Rolf Kugler.
Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens*. Kohlhammer.

- Brinkmann, M. (2022). Üben als bildende Praxis in der Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 71(6), 244-248. <https://doi.org/10.30426/SU-2022-06-1>
- Fetz, F. (1988/1961). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Österreichischer Bundesverlag.
- Giese, M., & Brinkmann, M. (2021). Üben! Bildungstheoretische Überlegungen zur Rehabilitation einer elementaren Praxis der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51, 213-221.
- Kruber, D. (1974). *Die Unterrichtsstunde in der Leibeserziehung* (3. Aufl.). Bartels & Wernitz.
- Landau, G. (1979). *Ordnung im Sportunterricht*. Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2024). Üben im Sportunterricht. Vortrag auf dem 8. Symposium des Dortmunder Zentrums für Schulsportforschung: *Lernen – Üben – Trainieren. Formatierungen des Sportunterrichts*. Dortmund, 9.2.2024.
- Mester, L. (1964). *Grundfragen der Leibeserziehung* (2. durchges. Aufl.). Westermann.
- Tenorth, H.-E. (2020): Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): *Die Stimmen der Fächer hören* (S. 23-46). Schöningh. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783657792740>
- Weigelt, L., & Giese, M. (2022). Übungsprozesse im Sportunterricht didaktisch-methodisch inszenieren. *Sportunterricht*, 71(6), 249-253. <https://doi.org/10.30426/SU-2022-06-2>

Üben und Ordnung – zwei Kontrastfälle

Mit dem vorliegenden Forschungsprojekt knüpfen wir an die Tradition der kasuistischen Sportdidaktik an (Scherler, 1989). Das kasuistische Vorgehen lässt sich auch mit der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) kombinieren; so können ganz im Sinne der Kasuistik induktive Schlüsse für den Einzelfall erarbeitet als auch Kategorien durch Fallvergleiche gebildet werden. In der Grounded Theory wird insbesondere das theoretical sampling empfohlen, bei dem Fälle kontrastierend aufeinander bezogen werden. Damit werden im Laufe der Fallvergleiche die Kategorien in ihren Dimensionen ausgeschärft. Eben dieses Anliegen verfolgt der Beitrag, der von einem bereits analysierten Fall ausgeht, um einen weiteren vor dem Hintergrund der ersten Fallhypothesen auszulegen.

Bei dem ersten Fall handelt es sich um eine Sportstunde einer 4. Klasse, die an von Schüler*innen entwickelten Stationen das Weitspringen übt (Leineweber et al., eingereicht). Die Stunde ist vor allem von vielen Handlungen der Lehrkraft, aber noch mehr der Schüler*innen geprägt, die den Ablauf und die Ordnung sichern. So gewinnen diese Handlungen gegenüber dem inhaltlichen Thema die Überhand. Statt des Einübens des Weitsprungs dominiert in der Stunde das Ausüben von Ordnung. Dieses Interpretationsergebnis verweist auch auf die Bedeutung der Institution Schule, die den Sportunterricht rahmt. So wurde Sportunterricht historisch gesehen ausdrücklich in den Dienst der Obrigkeitsordnung gestellt, etwa im Spießschen Schulturnen (Landau, 1979, S. 6).

Der zweite Fall spielt ebenfalls in einer 4. Klasse, die eine Hip Hop-Choreographie übt. Auf den ersten Blick scheinen beide Stunden konträr zu verlaufen: während in der ersten disziplinierte Kinder an den Stationen genau die Übungen ausführen, für die sie gedacht sind, ohne Zwischenfälle in Riegen anstehen, bevor sie Bewegungsversuche unternehmen, sowie in Unordnung geratene Geräte sofort wieder herrichten, scheinen die Schüler*innen in der Hip Hop-Stunde selbst bei der gemeinsamen Choreographie zur Musik keinen einheitlichen Rhythmus zu finden oder die geforderten Schritte ausüben zu können. Auch das Arbeiten in Gruppen, die acht Zählzeiten selbst gestalten sollen, wirkt chaotisch – bis hin zur Auflösung der Gruppen. Betrachtet man jedoch das methodische Gerüst der Stunde, so finden sich hier Unterrichts- und schultypische Ordnungsformen wieder. Insofern kann die erste Fallhypothese anhand des zweiten Falls weiterentwickelt werden, indem selbst ungeordnet wirkenden Unterrichtsstunden ein schulisches Verlaufsmuster zugrunde liegt. Im Beitrag wird diese These durch Verwendung der Detailanalysen der erziehungswissenschaftlichen Videographie (Herrle & Dinkelaker, 2009) und durch Interpretation von Schlüsselszenen ausgearbeitet.

Diskutiert werden kann übergreifend, welchen Anteil der schulische Rahmen oder die Fachkultur an der großen Bedeutung von Ordnung im Sportunterricht hat. Gemeinsam für beide Fälle werden weiterhin Überlegungen zu Problemen des Übens im Sportunterricht angestellt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass die Kategorie „Ordnung“ unter verschiedenen Perspektiven eine zentrale Rolle bei Übungsprozessen spielt; nicht nur in räumlich-zeitlicher Sicht, sondern auch als fachliche Ordnung, die die Struktur der Sache für die Schüler*innen zugänglich machen sollte. Fehlt die geordnete Aufbereitung der zu erlernenden Sache, mangelt es an sinngebender Orientierung für die Schüler*innen. Andererseits kann ein Übermaß an Ordnung Übungsprozesse hemmen.

Literatur

- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Springer VS.
 Landau, G. (1979). *Ordnung im Sportunterricht*. Hofmann.
 Leineweber, H., Lüsebrink, I., Volkmann, V., & Wolters, P. (2024, eingereicht). Empirische Rekonstruktion von Übungsprozessen im Sportunterricht - eine videographische Fallanalyse.
 Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Beltz.
 Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Psychologie Verlags Union.

Üben und Ordnung: Forschungsmethod(olog)ische Verortung

Die systematische Erforschung von Sportunterrichtsprozessen hat einen zentralen Ursprung in den kasuistischen Analysen von Scherler (1989) und Scherler & Schierz (1993) und ist mittlerweile durch eine elabourierte Datenlage gekennzeichnet (im Überblick Wolters, 2020). Hier knüpft das dargestellte Forschungsprojekt an und analysiert mittels videographischer Fallstudien die bisher aus fachdidaktischer Perspektive nicht erforschte Realisierung von Übungsprozessen im Sportunterricht durch die Lehrkraft und die Schüler:innen als Interaktionsprozess. Der Vortrag widmet sich den forschungsmethod(olog)ischen Implikationen unseres Forschungsprojekts, das wir an den zentralen Prinzipien der Grounded Theory Methodology (GTM) orientieren. Wir zeichnen unser analytisches Vorgehen nach, welches zur Formulierung der zentralen Kategorie Ordnung in Zusammenhang mit Übungsprozessen im Sportunterricht geführt hat. Besonders die Prinzipien des *Theoretical Sampling* und des kontrastiven Fallvergleichs sollen vor dem Hintergrund des zirkulären Modells der alternierenden Datenerhebung, -auswertung und darauf aufbauenden erneuten Datenerhebung mit dem Ziel, eine empirische Sättigung durch kontrastive Fallvergleiche zu generieren (Strübing et al., 2018) konkret dargelegt werden. Darüber hinaus werden wir in die bisher noch wenig elabourierte Anwendung der GTM im Kontext von (unterrichtlichen) Videoanalysen einzuführen (Dietrich & Mey, 2018; Moritz, 2016) und sie hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für Sportunterrichtsforschung kritisch diskutieren. Wir präsentieren und begründen für die Feinanalyse von Unterrichtsvideos unseren – ebenfalls modifizierten – Rückgriff auf die Videoanalyse nach Dinkelaker & Herrle (2009) im Sinne einer methodischen Adaption, die als Beitrag zur grundsätzlichen Diskussion verschiedener Ansätze zur Auswertung audiovisuellen Materials in der Sportpädagogik beitragen soll und präzisieren dies im nachfolgenden Vortrag an einem kontrastiven Fallvergleich aus unserer Forschung.

Literatur

- Dietrich, M. & Mey, G. (2018). Grounding visuals. Annotationen zur Analyse audiovisueller Daten mit der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse*, S. 135-152. Springer.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Einführung in die Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moritz, C. (2016). Grounded? Grounded! Audiovisuelle Daten in der Grounded Theory Methodology unter dem Fokus der Nachvollziehbarkeit. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory : von der Methodologie zur Forschungspraxis*, S. 217-239. Beltz Juventa.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Wolters, P. (2020). Unterrichtsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3., überarbeitete Aufl., S. 16-60). Meyer & Meyer.

AK 5.1 Theorieanteile, Reflexionsprozesse und kognitive Aktivierung im Sportunterricht - Empirische Befunde und Ausblicke für zukünftige Sportunterrichtsforschung

Für den Sportunterricht werden nicht nur der praktische Bewegungsvollzug, sondern auch intellektuelle Zugänge zu dem Phänomen Sport auf curricularer Ebene als bildungsrelevant erachtet (z. B. MSW NRW 2014). Intellektuelle Zugänge werden in verschiedenen fachdidaktischen Konzepten wissenschaftlich konzeptualisiert, wobei beispielsweise Ansätze der Theorie-Praxis-Verknüpfung (z. B. Gogoll, 2008), reflektierten Praxis (z. B. Serwe-Pandrick, 2013) und kognitiven Aktivierung (z. B. Wibowo et al., 2021) diskutiert werden. Über alle Ansätze hinweg zeigt sich, dass Sportlehrkräfte in der alltäglichen Unterrichtspraxis Schwierigkeiten haben, die mit den Konzepten einhergehenden fachdidaktischen Ansprüche umzusetzen. Ein Deutungsansatz für diese Differenz liegt in der sportunterrichtlichen Fachkultur, die von Sportlehrkräften wie Schüler:innen gemeinsam hervorgebracht wird und die zumeist eher durch einen *Modus des Machens* als durch einen *Modus des Denkens* gekennzeichnet ist (Serwe-Pandrick, 2013).

Ausgehend von der geteilten Annahme, dass intellektuelle Zugänge die Sport-Fachkultur irritieren können, geht der Arbeitskreis der Frage nach, inwiefern diese Zugänge von den sportunterrichtlichen Akteur:innen inszeniert und wahrgenommen werden. In den Beiträgen aus drei Dissertationsprojekten werden jeweils aktuelle empirische Befunde diskutiert und Ausblicke für die zukünftige Sportunterrichtsforschung gegeben:

- Stamm untersucht aus einer praxistheoretischen Perspektive, inwiefern sich die rekonstruierten Orientierungen sowohl der Sportlehrkräfte als auch der Schüler:innen in Bezug auf *Theorieanteile* im Fach in die Sport-Fachkultur einordnen lassen.
- Meister geht der Frage nach, wie sich Reflexionsprozesse auf Ebene der Gespräche zwischen Lehrkräften und Schüler:innen im Sportunterricht je nach Anlass darstellen.
- Engelhardt fragt, wie sich kognitive Aktivierung im Sportunterricht auf den Ebenen der Konzeption, Umsetzung und Wirksamkeit darstellt und wie sie sich in den Überzeugungen angehender Sportlehrkräfte niederschlägt.

Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen intellektueller Zugänge zum Sportunterricht gemeinsam diskutiert.

Literatur

- Gogoll, A. (2008). Wissenserwerb im Sportunterricht. Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit [Habilitationsschrift, Universität Bielefeld, Bielefeld]. DataCite.
- MSW NRW. (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (Schule in NRW Nr. 5020). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn?“ Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 25-44.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (Hrsg.). (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl.). Hamburg: Universität Hamburg

Theorieanteile im Sportunterricht – Empirische Einsichten in die Orientierungen der Schüler:innen und Sportlehrkräfte und Deutungsversuche für die Sport-Fachkulturforschung

Problemstellung

Auf curricularer und fachdidaktischer Ebene deutet die Diskussion um die Gewichtung der Praxis- und Theorieanteile, ihre Ausgestaltung im und ihre Relevanz für das Fach Sport darauf hin, dass noch kein allgemein geteilter Konsens gefunden wurde, bei dem der Sportunterricht seine Spezifik als praktisches Bewegungsfach nicht verliert und gleichzeitig anschlussfähig an den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag bleibt (z.B. Schierz & Serwe-Pandrick, 2018). Damit ist anzunehmen, dass der Theorie-Praxis-Diskurs im Fach Sport einen zentralen Dreh- und Angelpunkt für die Sonderstellung des Faches bereithält und wichtige Rückschlüsse auf die Sport-Fachkultur liefern kann (Thiele & Schierz, 2014). Der bisherige Diskurs zeigt auf, dass die curricular geforderte reflexive Begegnung mit dem Gegenstand Sport kaum Einzug in den Unterrichtsalltag erhält (u. a. Guardiera & Leineweber, 2020). Für die Sekundarstufe II zeigt sich, dass dem Fach Sport die Abiturfähigkeit prinzipiell zugesprochen wird, sie aber nicht ohne weiteres gegeben ist (Kurz & Schulz, 2010). Auch wenn Sportlehrkräfte Theorieanteile häufig mit einem erhöhten Arbeitsaufwand assoziieren, sind Schüler:innen der Wissensvermittlung insgesamt nicht abgeneigt, wenngleich sie überwiegend genormte Bewegungsvorstellungen aus dem außerschulischen Sport als Vorwissen mitbringen (Wagner, 2016).

Die Fachkultur ist dadurch gekennzeichnet, dass einerseits Einflüsse von außen sowie die fachliche Prägung von innen wirken und andererseits diese fachlich geprägten Habitusformen wiederum entsprechende Vorstellungen und Haltungen erzeugen (Lüders, 2007). So geht der fachkulturelle Ansatz eng mit dem Habituskonzept (Bourdieu, 1976) einher, in dessen Rahmung Sportunterricht als „Umschlagplatz und Entstehungsort für Sinnkonstruktionen“ (Bonnet, 2011, S. 189) verstanden werden kann. Allerdings ist bislang nicht umfassend geklärt, welche Bedeutsamkeit die am Sportunterricht beteiligten Akteur:innen den Theorieanteilen zuschreiben. Das Dissertationsvorhaben setzt an diesem Desiderat an und untersucht die Forschungsfrage, welche fachkulturelle Bedeutsamkeit den Theorieanteilen im Sportunterricht aus Sicht der Akteur:innen zu kommt.

Methodischer Zugang

In einer qualitativen Studie wurde ein fünfwöchiges exploratives Unterrichtsvorhaben (7./ 8. JGS) in insgesamt vier Klassen an zwei Gymnasien und einer Gesamtschule in NRW durchgeführt, welches eine räumliche und inhaltliche Irritation (Combe & Gebhard, 2009) bereithielt. Die Irritation bestand aus der Etablierung einer Theoriestunde im Klassenzimmer sowie aus einem sportartenübergreifenden Aufbau der Inhalte und zielte mit der explorativen Konstituierung auf eine Sensibilisierung der Akteur:innen des Sportunterrichts für das Theorie-Praxis-Verhältnis im Fach ab. Vor und nach dem Unterrichtsvorhaben wurden jeweils vier Einzelinterviews mit Sportlehrkräften und 16 Gruppendiskussionen mit Schüler:innen durchgeführt. Anschließend wurden die Verbaldaten basierend auf den Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie entlang der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) ausgewertet, um theoriebezogene Orientierungen rekonstruieren zu können.

Ergebnisse

Es konnten drei Schüler:innentypen (sportivitäts-, konformitäts- und beziehungsbezogener Orientierungstyp) und zwei Lehrkräftetypen (sportpraxis- und sportverständnisbezogener Orientierungstyp) hinsichtlich der Theorieanteile im Sportunterricht rekonstruiert werden. Die insgesamt fünf Orientierungstypen zeigen auf, dass das Verständnis und die Bedeutsamkeit von Theorieanteilen im Fach Sport stark von dem jeweiligen Praxisverständnis abhängig ist und damit auch die Relevanz und der Nutzen, den die Akteur:innen den Theorieanteilen zuschreiben, sehr differieren. Das explorative Unterrichtsvorhaben löste bei allen Akteur:innen eine Irritation aus, die sowohl eine stärkere Abneigung als auch stärkere Offenheit gegenüber den Theorieanteilen bereithielt.

Diskussion & Ausblick

Die fünf Orientierungstypen können in drei Ausdeutungen der Sport-Fachkultur gebündelt werden, gefasst als Metier, also einem Tätigkeitsfeld, das jemand betreibt und versteht. Mit ihren spezifischen Wissensbeständen über Theorieanteile deuten die Akteur:innen den Sportunterricht als normorientiertes *Sport-Metier*, als perspektiverweiterndes *Options-Metier* oder als lernorientiertes *Unterrichts-Metier*. Die drei Metiers können auf einem Kontinuum verortet werden, welches sich von einem antagonistischen bis hin zu einem synergetischen Passungsverhältnis von Praxis- und Theorieanteilen im Sportunterricht aufspannt. Insbesondere für zwei Schüler:innentypen zeigt sich, dass qualitativ gehaltvolle, zielgerichtete und ansprechende Theorieanteile einen elementaren Bestandteil des Sportunterrichts bilden.

Die Ergebnisse weisen drauf hin, dass für zukünftige Fachkulturforschung *beide* Akteur:innenperspektiven stärker berücksichtigt werden sollten, da sie einen wesentlichen Einfluss auf den Theorie-Praxis-Diskurs nehmen. Ferner zeigen die eigenen Daten, dass weder der Vergleich von Klassen noch von schulischen Strukturen aus Sicht der Akteur:innen eine wesentliche Rolle für die Handlungsmuster in theoriebezogenen Belangen zu spielen scheinen. Es sind hingegen besonders die Erfahrungsräume, bspw. hinsichtlich der Schule als Lehr-/ Lernort, die die Bedeutsamkeit von Theorieanteilen aus Sicht der Akteur:innen und ihren jeweiligen Sportunterrichts-Habitus prägen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549-571.
- Guardiera, P., & Leineweber, H. (2020). „Wieso, weshalb, warum?“ Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 44(2), 2–5.
- Kurz, D., & Schulz, N. (Hrsg.). (2010). *Edition Schulsport: Bd. 13. Sport im Abitur: Ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Meyer & Meyer.
- Lüders, J. (Hrsg.). (2007). *Studien zur Bildungsgangforschung: Band 18. Fachkulturforschung in der Schule*. Budrich.
- Schierz, M., & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53-71.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2014). Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung - Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Schulsport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (2), 5-20.
- Wagner, I. (2016). *Wissen im Sportunterricht* (1. Aufl.). *Edition Schulsport: v.31*. Meyer & Meyer.

Reflexionsprozesse in Gesprächen des Sportunterrichts – Mehrperspektivische Deutungen der Ergebnisse einer Untersuchung des unterrichtlichen Alltags

Problemstellung

Im Rahmen eines Sportunterrichts, der die Schüler:innen vor dem Hintergrund der Zielsetzung operativer und reflexiver Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele, 2013) sowohl zu motorischen als auch kognitiven Aktivitäten anregen soll, stellt sich Sportlehrkräften u. a. die Herausforderung, Reflexionsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Reflexion, begriffen als „mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, 2001, S. 58), wird durch ein Moment des Zweifels, der Beunruhigung oder Überraschung ausgelöst. Im sportdidaktischen Diskurs wird diese Irritation als Chance begriffen, um Bildungsprozesse anzustoßen (Bähr et al., 2019). Reflexionsprozesse werden häufig in aufeinander aufbauenden retrospektiven oder prospektiven Phasen modelliert (Aeppli & Lötscher, 2016). Diese können auf Ebene des (Unterrichts-)Gesprächs von den sportunterrichtlichen Akteur:innen ko-konstruiert werden. Forschungsbefunde aus der empirischen Bildungsforschung zeigen, dass sich dialogisch orientierte Unterrichtsgespräche günstig auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler:innen auswirken können (Lipowsky & Rzejak, 2022). Einzelne Studien deuten an, dass die Lehrkräfte den an sie gestellten Ansprüchen beim Führen von Reflexionsgesprächen nur in Ansätzen gerecht werden (Lüsebrink & Wolters, 2023). Bis dato ist jedoch unzureichend erforscht, wie sich Reflexionsprozesse auf Ebene von Gesprächen des Sportunterrichts darstellen. Hier anknüpfend wurde im Rahmen der monographischen Dissertation eine empirisch gestützte Typologie von Reflexionsgesprächen entwickelt. Der Fokus des Vortrags liegt insbesondere auf der mehrperspektivischen Deutung der Ergebnisse.

Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage der Untersuchung bilden 23 Sportunterrichtsdoppelstunden (Sekundarstufe I), die im Rahmen des QiS-Projekts (Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht; Erhorn & Langer, 2022) videografisch dokumentiert wurden. Eine Kamera war dabei auf die Lehrkraft (inkl. Funkmikrofon) und eine Kamera auf die gesamte Sportstätte ausgerichtet. Um Reflexionsgespräche ausfindig zu machen, wurde das Datenmaterial nach Gesprächen durchsucht, die sich einerseits als Hinweis auf vorausgehende Irritationen deuten ließen, und andererseits reflexionsprozestypische retrospektive und prospektive Phasen aufwiesen. Im Rahmen des Fallvergleichs wurden die Sequenzen entlang einer adaptierten Form des Kodierparadigmas der Grounded Theory ausgewertet (Strauss & Corbin, 1996/ 1990). Um die Gespräche zu systematisieren, wurden sie bezüglich gesprächs- und reflexionsbezogener Eigenschaften kontrastierend verglichen und typisiert (Kelle & Kluge, 2010).

Ergebnisse

Der Typologie-Entwurf beinhaltet sowohl Gespräche, in denen die Lehrkräfte von Irritationen betroffen sind, als auch solche, in denen sie auf Irritationen reagieren oder diese selbst provozieren. Die fünf gebildeten Gesprächstypen (propriu-operativ problemlösender Reflexionsmonolog; semikoooperativ und kooperativ problemlösender Reflexionsdialog; kooperativ-rückbesinnender und kooperativ-überprüfender Reflexionsdialog) unterscheiden sich im Bereich der Reflexionsanlässe hinsichtlich

des gedeuteten Gewissheits- und Problematisierungsgrades der Lehrkräfte, im Bereich der Gesprächsführung hinsichtlich des Öffnungsgrades für die Schüler:innen und im Bereich der Konsequenzen hinsichtlich des Mitbestimmungsgrades der Schüler:innen bei anschließenden Maßnahmen.

Diskussion & Ausblick

Obgleich auch dialogische Strukturen in den beobachteten Gesprächen sichtbar werden, zeigen sich vermehrt Formen der „Vereindeutigung“ (Kokemohr, 1985) im Gesprächshandeln der Lehrkräfte, die sich als funktional zwecks Aufrechterhaltung oder Herstellung von Interaktionsordnungen erweisen, jedoch nur selten in einer tiefgreifenden, interaktiven Inhaltsbearbeitung münden. Vor dem Hintergrund normativer Reflexionsstufenmodelle (z. B. Korthagen & Vasalos, 2005), die u. a. davon ausgehen, dass die Wirkung einer Reflexion von ihrer Tiefe beeinflusst wird, lässt sich mit Blick auf die Gesprächshandlungen der Lehrkräfte kritisieren, dass nur selten Gesprächsphasen eröffnet werden, in denen die Schüler:innen zur (selbst-)kritischen Analyse, zur begründeten Argumentation oder zur gemeinsamen Maßnahmenentwicklung angeregt werden. Die beobachteten Gesprächshandlungen wurden auch als Hinweis auf Ungewissheiten seitens der Lehrkräfte gedeutet. Ein professionalisierter Umgang von Lehrkräften mit eigener Ungewissheit könne nach Wilken (2022) darin bestehen, diese nicht durch eine Schließung zu vermeiden, sondern zu tolerieren oder offen zu thematisieren. Hier könnten weitere Forschungsprojekte und Maßnahmen in der Sportlehrkräftebildung angeschlossen werden.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78-97.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Erhorn, J. & Langer, W. (2022). Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. In D. Lutz et al. (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 101-114). Münster: Waxmann.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kokemohr, R. (1985). Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In R. Kokemohr & W. Marotzki (Hrsg.), *Interaktionsanalysen pädagogischer Absicht* (S. 174–234). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22 (3), 58-73.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2023). Kasuistisch forschen – Suchbewegungen zwischen Theorie und Empirie am Beispiel des Forschungsprojekts „Reflexionsanlässe im Sportunterricht“. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff, (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik* (S. 77-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013) Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S.122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996/1990). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S.130-154). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kognitive Aktivierung in Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung – Konzeptionelle und empirische Einblicke in die Überzeugungen angehender Sportlehrkräfte, das didaktische Handeln berufstätiger Sportlehrkräfte und die Lerngewinne von Schüler:innen

Problemstellung

Zur Erreichung des Bildungsauftrages i. S. einer operativen und reflexiven Handlungsfähigkeit sollen sich Schüler:innen u. a. kognitiv mit den sportunterrichtlichen Lerngegenständen auseinandersetzen (Gogoll, 2013). Ein möglicher Zugang, diese kognitive Auseinandersetzung zu fassen, liegt in der Unterrichtsqualitätsdimension der kognitiven Aktivierung, die eine vertiefte mentale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beschreibt (Praetorius et al., 2018). Um einen kognitiv aktivierenden Sportunterricht umzusetzen, benötigen Sportlehrkräfte professionelle Handlungskompetenzen. Eine bedeutsame Facette professioneller Handlungskompetenz sind Überzeugungen, die nicht nur das didaktische Handeln von Sportlehrkräften leiten, sondern bereits während der Sportlehrkräftebildung die Wahrnehmung und Akzeptanz von Inhalten und Erfahrungen beeinflussen. Überzeugungen werden stark durch biographischen Sozialisationsprozesse geprägt (Fives & Buehl, 2012).

Im Setting Sportunterricht gibt es unterschiedliche Vorstellungen davon, wie kognitive Aktivierung konzeptionell gedacht wird. Entsprechend stehen empirische Befunde zur Umsetzung kognitiver Aktivierung im Sportunterricht relativ isoliert nebeneinander, Befunde zur Wirksamkeit stehen noch gänzlich aus. Im Setting Sportlehrkräftebildung ist bislang unklar, wie sich kognitive Aktivierung in den Überzeugungen angehender Sportlehrkräfte zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Ausbildung widerspiegelt. Das kumulative Promotionsvorhaben fragt, wie sich kognitive Aktivierung zunächst im Sportunterricht auf den Ebenen der Konzeption, Umsetzung und Wirksamkeit darstellt sowie darauf aufbauend in den Überzeugungen angehender Sportlehrkräften niederschlägt.

Methodisches Vorgehen

In einem *Scoping Review* wurden N=52 empirische Studien im Hinblick auf zugrundeliegende konzeptionelle Zielkategorien und didaktische Merkmale kognitiver Aktivierung sowie im Hinblick auf die empirische Umsetzung dieser Merkmale inhaltsanalytisch ausgewertet. Aufbauend darauf wurde ein *Systematic Review* mit N=31 Interventionsstudien durchgeführt, um die Wirksamkeit kognitiver Aktivierung im Sportunterricht entlang der konzeptionellen Zielkategorien darzustellen, wobei mit den Studien im Kontrollgruppendesign eine Metaanalyse durchgeführt wurde. In einer *Interviewstudie* mit N=6 Sportlehrkräften wurde das Verhältnis zwischen bewegungsbezogenen und intellektuellen Praktiken aus der Perspektive von Sportlehrkräften erhoben und in Anlehnung an die Grounded Theory analysiert. In einer *qualitativen Trendstudie* wurden zehn Gruppendiskussionen mit N=41 angehenden Sportlehrkräften zu vier Zeitpunkten (Beginn B. Ed., Ende B. Ed., Ende M. Ed., Mitte Referendariat) der Sportlehrkräftebildung geführt. Die Daten wurden mittels theoriegeleiteter reflexiver thematischer Analyse analysiert.

Ergebnisse

Kognitive Aktivierung im Sportunterricht zielt in den analysierten Studien konzeptionell auf den Erwerb von gesundheitsbezogenem Wissen, motorischer Fertigkeiten, Spielverständnis und Spielfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Motivation. Didaktische Merkmale kognitiver Aktivierung, die

konzeptionell identifiziert und im Handeln von Sportlehrkräften empirisch umgesetzt wurden, sind u. a. offene Aufgaben, Planung und Verantwortung des eigenen Lernens, Bezug zum Vorwissen, Reflexion des sportlichen Handelns und schriftliches/digitales Unterrichtsmaterial. Dahinter liegen ambivalente Überzeugungen von Sportlehrkräften hinsichtlich eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts (Engelhardt et al., 2023). Empirische Befunde zu Lerngewinnen von Schüler:innen in einem kognitiv aktivierenden Sportunterricht wurden im Hinblick auf gesundheitsbezogenes Wissen, motorische Fertigkeiten, Spielverständnis und Spielfähigkeit sowie Motivation nachgewiesen (Töpfer et al., in Vorb.). Der Befund ambivalenter Haltungen von Sportlehrkräften hinsichtlich eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts wurde dahingehend vertieft, dass Sportlehrkräfte das Verhältnis zwischen bewegungsbezogenen und intellektuellen Praktiken auf zeitlicher, räumlicher und medialer Ebene als prekär wahrnehmen (Serwe-Pandrick et al., 2023). Angehende Sportlehrkräfte zu Beginn der Sportlehrkräfteausbildung sind zwar grundsätzlich offen für kognitiv aktivierende Unterrichtsanteile, verwerfen diese aber zugunsten eines transmissiven Wissensvermittlungsgedankens (Engelhardt & Hapke, 2024). Zu den weiteren Zeitpunkten der universitären Sportlehrkräftebildung zeigen die angehenden Sportlehrkräfte ein zunehmend elaborierteres Verständnis kognitiver Aktivierung im Sportunterricht, das jedoch konstant von der Überzeugung begleitet wird, dass kognitive Aktivierung den gewohnten Sportunterricht gefährde (Engelhardt & Hapke, under review).

Diskussion & Ausblick

Die Zielkategorien kognitiver Aktivierung liefern einen Ausgangspunkt, den sportunterrichtlichen Bildungsauftrag zu operationalisieren. Die Unterscheidung einer operativen und reflexiven Handlungsfähigkeit könnte zukünftig integrativer gedacht werden, da operative Zielkategorien (z. B. gesundheitsbezogenes Wissen), die über eine vertiefte mentale Auseinandersetzung erreicht werden, auch reflexive Anteile beinhalten. Ergänzend zu operationalisieren ist eine reflexive Handlungsfähigkeit im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit der Sport- und Bewegungskultur. Dringender Bedarf besteht zudem in der Konzeption, Durchführung und Evaluation von weiteren Interventionsstudien mit Kontrollgruppendesign in Deutschland. Kognitive Aktivierung i. S. einer Übertragung aus der empirischen Bildungsforschung in den Sportunterricht kann zum Bewegungslernen jedoch nur begrenzte Aussagen liefern. Andere Auslegungen kognitiver Aktivierung (z. B. ästhetische Aktivierung) könnten an dieser Stelle in ein gemeinsames Aktivierungskonzept integriert werden. Auf Ebene der Lehrkräftebildung könnte untersucht werden, inwiefern die Wirksamkeitsnachweise kognitiver Aktivierung die Akzeptanz von (angehenden) Sportlehrkräften beeinflussen.

Literatur

- Engelhardt, S., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Kognitive Aktivierung im Sportunterricht: ein Scoping Review zur Umsetzung methodisch-didaktischer Merkmale und zugrundeliegender konzeptioneller Grundannahmen. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00178-x>
- Engelhardt, S., & Hapke, J. (2024). Beliefs of German Prospective Physical Education Teachers – A Qualitative Examination Through the Lens of Teaching Quality. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In S. Knapp & M. C. Gottlieb (Hrsg.), *APA handbook of ethics in psychology* (S. 471-499). APA. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 5-24.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Serwe-Pandrick, E., Jaitner, D., & Engelhardt, S. (2023). “Reflective practice” in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00897-4>

AK 5.2: Entgrenzung der qualitativen Beforschung von Bewegungslernen

Entgrenzung möglicher Untersuchungsfelder

Die Beforschung von Bewegungslernen stellt eine anhaltende Herausforderung für das Methodeninventar der qualitativen Forschung dar. Mit Blick auf die pädagogischen Bezugsfelder wie den Schulsport, den Sportverein, informelle Szenen oder die Offene Kinder- und Jugendarbeit lässt sich das Bewegungslernen als ein grenzübergreifender Forschungsgegenstand begreifen. Zum Gegenstand werden dabei nicht nur konkrete Lerninhalte und -abläufe, sondern auch die unterschiedlichen Lernmodalitäten (Neuber, 2010), Lernprozesse (Bietz et. al., 2019) sowie die Konkretisierung von Kompetenzen, nicht nur auf motorischer Ebene (Neumann, 2013). Die Perspektivierungen reichen hier von normativ-intervenierenden Verfahren, zum Beispiel bei der Evaluation von Lernbarkeit, bis zu deskriptiv-ethnographischen Erkenntnisinteressen, in der Erschließung vermeintlich unbekannter Lehr-Lern-Kulturen (Balz, 2009). Anhand dreier Forschungsbeiträge werden im Arbeitskreis verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld abgebildet.

Theoretisch-methodologische Entgrenzung

Die drei Forschungen eint eine weitestgehend praxeologische Analyseoptik (Schatzki, 1996). Im Kontext des Bewegungslernens werden insbesondere die Verschriftung in Beobachtungsprotokollen und auch Grenzen der „Übersetzung von Spiel, Sport und Bewegung in authentische, feldnahe Sprache“ (Meyer, 2023, S. 289) thematisiert. Wir begreifen das Bewegungslernen als „pädagogische Praxis“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 15), welche ein Konglomerat an konkreten Praktiken unterschiedlicher Professionen und Adressat*innen bündelt und sich in den jeweiligen Feldern unterschiedlich ausprägt. Gemein ist außerdem ein grundlegendes Verständnis von Lernen als intentionsgerichtetes Handeln, das auch durch die zunehmende Digitalisierung geprägt wird.

Entgrenzung sportpädagogischer Anschlüsse

Im Anschluss an die Vorstellung der drei Projekte aus den Feldern der Hochschullehre (Schröder), des informellen Szenesports (Büscher), sowie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Meyer) soll ein Abgleich der jeweils rekonstruierten Feldpraktiken des Bewegungslernens erfolgen und potentielle Schnittmengen und Widersprüche identifiziert werden. Offen diskutiert werden Anschlüsse an bestehende Überlegungen einer bildungstheoretischen Grundlage, dessen empirische Übertragbarkeit insbesondere in der Sportpädagogik ein anhaltendes Desiderat darstellt, für welches der Arbeitskreis den Vorschlag einer Entgrenzung unterbreiten möchte.

Literatur

- Balz, E. (Hrsg.). (2009). *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem*. Shaker.
- Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (Hrsg.). (2019). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge*. Schneider Verlag.
- Budde, J. & Eckermann, T. (Hrsg.). (2021). *Studienbuch pädagogische Praktiken*. UTB.
- Meyer, R. (2023). Ethnographische Feldprotokolle und Bewegungslernen – Beobachten und (Be)Schreiben in ethnographischer Forschung. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik* (Bildung und Sport, Bd. 27, S. 287-308). Springer VS.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Springer VS
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Meyer & Meyer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge UP.

Digital gestütztes kollaboratives Lernen in der Hochschuldidaktik am Beispiel Gestalten, Tanzen und Darstellen

Einleitung

Kollaboratives Lernen gilt fächerübergreifend als eine besonders effektive Lernform (Johnson et al., 1981) und hat einen Einfluss auf die körperliche Kompetenz, das kognitive Verständnis, soziale Fähigkeiten und die affektive Entwicklung (Casey & Goodyear, 2015). Sozial-konstruktivistischen Lerntheorien folgend ist Lernen dabei das Ergebnis sozialer Konstruktion von Wissen durch die Interaktion von Lernenden. Digitale Medien können bei richtigem Einsatz diese Zusammenarbeit fördern (Sung et al., 2017). Im Gestalten, Tanzen, Darstellen bietet der Einsatz einer Videoanalyse-App ein Potenzial zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Choreographie (Leijen et al., 2009). Bereits gezeigt werden konnte, dass das digitale Medium Schlüsselmerkmale des kollaborativen Lernens im Tanzen fördern kann, aber auch Barrieren im Umgang damit auftreten. Die Aufnahme von Gruppenkompositionen sowie gemeinsame Analysen tragen zu einem produktiven Austausch bei. Die Handhabung verschiedener auch eigener Endgeräte sowie der Umgang mit technischen Problemen isolieren Gruppenmitglieder zeitweise aber auch vom Gestaltungsprozess (Schröder & Jaitner, 2023). Im Fokus dieses Beitrags steht die Analyse der Lernprozesse. Dabei wird insbesondere untersucht, wie der Einsatz einer Videoanalyse-App die Kollaboration und eine reflexive Auseinandersetzung mit der Bewegungsgestaltung im Diskurs unterstützt.

Methode

Dem Design Research Ansatz (Prediger et al., 2015) folgend wird ein digital-kollaboratives Lehr-Lernsetting im Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ entwickelt und beforscht. Das erarbeitete Konzept besteht aus drei Lerneinheiten, in denen Bachelorstudierende in ihrem Bewegungsgestaltungsprozess durch offene, kollaborative Aufgabenstellungen angeleitet werden. Tablets mit der Videoanalyse-App CoachNow™ werden als digitales Medium in die Lernumgebung integriert. Zur Beforschung des Lehr-Lernsettings wurden in vier Erhebungszyklen von 2021 bis 2023 Daten von Gruppenarbeitsprozessen innerhalb des digital-kollaborativen Lehr-Lernkonzepts mittels Videographie erhoben sowie Interviews mit einzelnen Gruppenteilnehmer*innen (n = 29) im Anschluss an die Interventionen geführt. Die Stichprobe besteht aus N = 83 Studierenden im Alter von 19 bis 33 Jahren, die in 20 Gruppen à drei bis sechs Teilnehmer*innen gearbeitet haben. Die Daten werden mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und qualitativen Videoanalysemethoden (Dinkelaker & Herrle, 2009) ausgewertet. Zur Untersuchung der Lernprozesse wird der Verlauf des Interaktionsgeschehens mithilfe der Segmentierungsanalyse gegliedert und einzelne Sequenzen im Umgang mit dem digitalen Medium in mikroskopischer Einstellung mit der Sequenzanalyse rekonstruiert (ebd.). Im Vortrag werden zunächst kontrastierend Ergebnisse anhand von zwei Fällen aufgezeigt.

Ergebnisse

Die ersten Ergebnisse der Rekonstruktionen mithilfe der Videodaten zeigen, dass sich der Entwicklungsprozess einer Bewegungsgestaltung mit einer Videoanalyse-App in einem kollaborativen Lehr-Lernsetting sehr unterschiedlich gestalten kann. Videoanalysen nehmen dabei unterschiedliche Funktionen in Gruppenarbeitsphasen ein. Die Studierenden nutzen Videoaufnahmen und anschließende Videoanalysen im Umfang und in der Häufigkeit sehr different und lassen diese teilweise

sogar weg. Im kontrastiven Vergleich zeigt sich, dass eine Gruppe das Medium sehr stark fokussiert und Bewegungen bei der gemeinsamen Videobetrachtung identifiziert und sortiert, während eine andere Gruppe zwar ebenfalls Aufnahmen erstellt, die Bewegungen jedoch vorrangig mithilfe der Musik in der gemeinsamen Interaktion gestaltet.

Diskussion

In Anlehnung an Breidenstein (2021) zeigen sich bei den beobachteten Gruppen unterschiedliche Interferenzen zwischen den vorgegeben Aufgaben der Videoanalyse und dem Lern- bzw. Gestaltungsprozess. Die Bewältigung der Aufgaben kann auf der einen Seite den Lernprozess transformieren, indem die Videos in den Gestaltungsprozess integriert werden und eine reflexive Auseinandersetzung mit der Bewegungsgestaltung über die Videos stattfindet (vgl. Leijen et al., 2009; Sung et al., 2017). Auf der anderen Seite können die Aufgaben aber auch nur in Ansätzen durchgeführt oder sogar weggelassen werden. Statt mithilfe von Videos werden andere Wege der kollaborativen Gestaltung umgesetzt.

Literatur

- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933-953. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Springer.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47-62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Robert-Jan Simons, P., & Admiraal, W. (2009). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers & Education*, 52(1), 169-176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.010>
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Schröder, B., & Jaitner, T. (2023). *Digital kollaboratives Lernen im Tanzen*. Vortrag auf dem 26. Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 20.09.2023 in Bochum.
- Sung, Y.-T., Yang, J.-M., & Lee, H.-Y. (2017). The effects of mobile-computer-supported collaborative learning: Meta-analysis and critical synthesis. *Review of educational research*, 87(4), 768-805. <https://doi.org/10.3102/0034654317704307>

Explorieren, Fokussieren, Adaptieren – Lern-Praktiken des Skateboardings

Theoretische Rahmung

Das Skateboarding gilt in der Sportpädagogik als informell organisierte Jugendszene, welche sich durch die Bewegungspraxis des Rollsports, den Raum-Praktiken des Street- und Park-Skateboardings sowie charakteristischen Stil-Praktiken im Umgang mit Musik, Mode oder Sprache konstituiert (Peters, 2016). Das „Bildungsprogramm der Skateboard-Szene“ (Hitzler & Pfadenhauer, 2004, S. 53) umfasst eine Vielzahl an Kompetenzen mit szenointerner, alltags- und berufspraktischer Relevanz. Gelernt werden die kulturspezifischen Wissensbestände weitgehend informell, eher beiläufig, situativ, selbstbestimmt und vermeintlich unstrukturiert, was in einer erhöhten Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit unter den juvenilen Akteur*innen führen kann (Friedrich, 2004). Zudem rekonstruieren Erhorn, Meyer & Schmidt (2022) konkrete Praktiken des Lernens auf motorischer und kognitiver Ebene und betonen Bewegungsvorbilder durch Mitskater*innen und visuelle Medien.

Eine erste Grenze (des Forschungsstandes) verdeutlicht die anhaltende Tendenz der „Versportlichung“ (Schwier & Kilberth, 2018, S. 24), zuletzt durch die Integration in die Olympischen Spiele und die damit verbundenen Verbands- und Vereinsstrukturen, aber auch Inszenierungen im Schulsport (Büscher & Muhsal, 2022) sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Erhorn & Schwier, 2015). In das sportpädagogische Erkenntnisinteresse rücken insbesondere szeneoriginäre Lehr-Lern-Angebote, in denen erfahrene Szenemitglieder Anfänger*innen ausgewählte Kulturinhalte vermitteln. Solche als „semiformal“ (Bindel et al., 2015, S. 69) verorteten Sportsettings, an der Grenze zwischen informellem und formalisiertem Sport, sind in Ansätzen bezüglich ihrer räumlichen, zeitlichen und sozialen Regulierung untersucht worden, jedoch kaum hinsichtlich feldspezifischer Lern-Praktiken und ihrer Transformation vor dem Hintergrund der jeweiligen Referenzkultur.

Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung eines entsprechenden Lehr-Lern-Angebotes wurde eine ethnographische Felduntersuchung über zwölf Monate (Februar 2019 bis März 2020) mit insgesamt 45 Feldaufenthalten in der Skatehalle Dortmund durchgeführt. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 51 Teilnehmer*innen im Alter von fünf bis 45 Jahren sowie vier Peer-Teamer*innen (18 bis 30 Jahre alt). Als zentrale Erhebungsmethode umfasste die teilnehmende Beobachtung sowohl das gemeinsamen Skateboarding, als auch den partizipativen Mitvollzug der rahmengebenden Organisations- und Sozialformen. Eine zweite (methodische) Grenze sollte die Übersetzung von beobachteten Situationen des Bewegungslernens in essayistisch verdichtete Feldprotokolle darstellen (Erhorn et al., 2022). Mit steigender Vertrautheit konnten in vertiefenden Einzelinterviews und Feldgesprächen unter den Teilnehmer*innen, im direkten Anschluss an Beobachtungssituationen subjektive Sinngebungen der Akteur*innen ergänzt werden. Der Datenkorpus von insgesamt 250 S. Beobachtungsprotokollen und 150 S. Interviewtranskripten wurde entlang der Grounded Theory Methodologie im iterativen Wechsel aus Erhebung und Auswertung sukzessive codiert. Auf der Ebene der Axialkategorien traten zunehmend feldspezifische Praktiken des Lehrens und Lernens in den Vordergrund, welche nach einem „praxeologisch-kulturtheoretischen Ansatz“ (Reckwitz, 2008, S. 202) sowohl feldimmanent, als auch vor dem Hintergrund der Referenzkultur Skateboarding kontextualisiert wurden.

Vorläufige Ergebnisse

Der Beitrag untersucht kulturspezifische Lern-Praktiken des Skateboardings aus der Binnenperspektive der Teilnehmer*innen des Untersuchungsfeldes. Direkten Anschluss an das informelle Lernen findet die Praxis des *Explorierens*, welche in der organisatorischen Rahmung des Feldes insofern irritiert, dass auch hier unabhängig der pädagogischen Einflussnahme durch die Teamer*innen Lernsituationen weitgehend offen gestaltet und selbstständig moderiert werden. Zumindest implizit durch das pädagogische Personal beeinflusst erscheint die rekonstruierte *Fokussierung* ausgewählter Lerninhalte, die von den Teilnehmer*innen langfristig ausgewählt, systematisch vertieft und methodisch variiert werden. Eine dritte Praxis stellt das anhaltende *Adaptieren* von kulturell tradierten Szenepraktiken, die im andauernden Übungsprozess so weit an die alters und leistungsstandspezifischen Anforderungen der Teilnehmer*innen angepasst werden, dass sie nicht nur den eigenen Gütemaßstäben, sondern auch den durch die Teamer*innen artikulierten Normen entsprechen.

Diskussionsimpulse

Die rekonstruierten Lern-Praktiken sind immer im sozialen Gefüge aus Lernenden (Teilnehmer*innen) und Lehrenden (Teamer*innen) zu reflektieren, wobei die Teilnehmer*innen-Perspektive deutliche Grenzen der pädagogischen Einflussnahme offenbart. Abweichungen vom theoretisch sensibilisierten informellen Lernen sind zunächst auf die spezifische Organisationsstruktur des Untersuchungsfeldes zurückzuführen, innerhalb dieser jedoch nicht immer konsequent. An den Stellen, wo der Kontrast zur Referenzkultur besonders deutlich wird, eröffnen sich Vergleichshorizonte zu den etablierten Institutionen des Sports, welche es ebenfalls auf entsprechende Entgrenzungen der Lehr-Lern-Modalitäten zu prüfen gilt. Innerhalb des Untersuchungsfeldes bestehen, aufgrund der vergleichsweise hohen zeitlichen und sozialen Kontinuität, besondere Voraussetzungen, um Praktiken des Lernens im Skateboarding langfristig zu untersuchen. Zur Entgrenzung des Feldes sollen im Kontext des Arbeitskreises abschließend Ansätze einer partiellen „Kulturtransformation in (...) pädagogischer Inszenierung“ (Büscher, 2022, S. 109) identifiziert werden, dessen Rückkopplung zu weiteren Lehr- und Lern-Settings im Skateboarding und verwandten Bewegungskulturen zu diskutieren sind.

Literatur

- Büscher, B. (2022). Skateboarding mit Kindern – Ethnographie eines bewegungskulturellen Sozialraumes. In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter* (101-110). transcript.
- Büscher, B. & Muhsal, F. (2022). Skateboarding im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 71 (5), 199-204.
- Erhorn, J., Meyer, R. & Schmidt, T. (2022). Generierung eines Prozessmodells des Bewegungslernens beim Park-Skaten. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 3 (1), 57-67.
- Friedrich, G. (2004). Formen informellen Lernens am Beispiel der Lernkonzepte von Skateboardern. *Spektrum Freizeit*, 26 (2), 87-97.
- Herlitz, B., Hüpper, I. & Bindel, T. (2015). „Umgang“ mit Jugendlichen im Projekt GOBOX. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportentwicklung vor Ort. Projekte aus deutschen Quartieren* (S. 69-83). Shaker.
- Hitzler, R. & Pfadenhauer, M. (2004). *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen*. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW 8.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Suhrkamp.
- Peters, C. (2016). *Skateboarding. Ethnographie einer urbanen Praxis*. Waxmann.
- Schwier, J. (2015). Sportbündnisse. Vom BMX Girls Camp bis zur Rampenbau Schule. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume. SportBündnisse für Kinder und Jugendliche* (S. 247-267). transcript.
- Schwier, J. & Kilberth, V. (Hrsg.). (2018). *Skateboarding zwischen Subkultur und Olympia. Eine jugendliche Bewegungskultur im Spannungsfeld von Kommerzialisierung und Versportlichung*. transcript.

Informelles Lernen in ausgegrenzten Quartieren – Möglichkeitsräume für die sportbezogene Soziale Arbeit

Theoretische Rahmung und Problemstellung

Seit Ende der 1990er Jahre werden in erziehungswissenschaftlichen und stadtsoziologischen Diskursen vor allem die wachsenden Segregationstendenzen innerhalb der Städte, die zunehmende Polarisierung von arm und reich sowie die strukturelle Abkoppelung randständiger Quartiere thematisiert (Wacquant, 2018). Dabei verschränkt sich eine Kritik an der zunehmenden, das Aufwachsen beeinträchtigenden Urbanisierung mit einer Kritik an sozialen Ungleichheiten, die als Folge von Segregationsprozessen Kindheit und Jugend erkennbar strukturieren.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit und Jugend (Schwier, 2020; Seyda & Schwier, 2022) sowie einer fortgeschrittenen Marginalisierung randständiger Quartiere (Wacquant, 2018) stellt sich die Frage danach, wie informelles Lernen in marginalisierten Quartieren figuriert ist. Sportpädagogisch bedeutsam scheinen dabei vor allem die Lernpraktiken von Spiel, Sport und Bewegung auf der Straße sowie ihre Rückwirkung in pädagogische Institutionen wie die Schule, den Verein oder die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu sein.

Methodisches Vorgehen

Auf der Grundlage ethnographischer Daten fokussiert der Vortrag eine Peergroup aus Kindern und Jugendlichen, die sich wesentlich um Straßenfußball in einem marginalisierten Stadtteil organisiert. Der Feldzugang gelang über ein Projekt der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit, an dessen Aufbau der Forscher in verschiedenen Funktionen als Streetworker, Sportpädagoge und Fundraiser wesentlich beteiligt war. Die Daten, insbesondere Feldnotizen von Teilnehmenden Beobachtungen, Interviews sowie Beschreibungen spezifischer Artefakte wurden in Anlehnung an Verfahren der *Grounded-Theorie* (Charmaz, 2014) ausgewertet. Die ethnographische Verschriftlichung orientiert sich am *Writing Ethnographic Fieldnotes* (Emerson, et. al., 2011).

Ergebnisse und Diskussionsimpulse

Informelle Sport- und Bewegungssozialisation in marginalisierten Quartieren lässt sich als dezidierte Lerninstanz begreifen und umfasst neben Formen sozialen Lernens auch Praktiken des Bewegungslernens. Neben einer Rekonstruktion der Lernpraktiken skizziert der Vortrag Möglichkeiten der Bezugnahme auf die informelle Sport- und Bewegungssozialisation durch die Soziale Arbeit. Dabei werden zunächst Möglichkeitsräume für die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die aufsuchende Sozialraumarbeit dargestellt (Meyer, 2023). Anschließend werden Möglichkeitsräume für die Ambulanten Hilfen zur Erziehung erörtert.

Literatur

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Emerson, R. M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Meyer, R. (2023). Bildung in informellen Bewegungspraxen. Möglichkeitsräume für die Kinder- und Jugendarbeit. In: E. Balz & T. Bindel. (Hrsg.). *Bildungszugänge im Sport*. Springer.
- Seyda, M & Schwier, J. (Hrsg.) (2022). *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter*. Transcript.
- Schwier, J. (2020). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 22-38).
- Wacquant, L. (2018). *Die Verdammten der Stadt. Eine vergleichende Soziologie fortgeschrittener Marginalität*. Springer.

AK 5.3 Zur Analyse von Unterrichtsqualität

MALEEN BUTTERBRODT^{1,2}, SEBASTIAN LIEBL³, JULIA HAPKE⁴, RALF SYGUSCH³ & CLEMENS TÖPFER^{2,5}

¹ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ² Friedrich-Schiller-Universität Jena, ³ FAU Erlangen-Nürnberg, ⁴ Universität Koblenz, ⁵ Universität Erfurt

Videobasiertes Beobachten und Bewerten von Aufgabenkultur im Sport: Instrumententwicklung und Validierung

Einleitung

Ausgehend von einer zunehmenden Kompetenzorientierung im Sport sind in den vergangenen Jahren Lernaufgaben und das damit verbundene aufgabenbezogene Handeln von Lehrenden im Sport in den Mittelpunkt gerückt (Sygusch et al., 2022). Insbesondere für den Sportunterricht sind in diesem Zusammenhang mehrere konzeptionelle und empirische Forschungsarbeiten entstanden (u.a. Pfitzner, 2014). Die Idee der Aufgabenkultur wurde zuletzt auch für weitere sportbezogene Bildungsettings ausgeweitet. In diesem Zusammenhang wird Aufgabenkultur über die Merkmale *kognitive Aktivierung*, *Lebensweltbezug*, *Strukturierung* und *Meta-Reflexion* charakterisiert (Sygusch et al., 2022). Aus empirischer Sicht liegen bislang kaum Befunde vor. Zumindest für den Sportunterricht gibt es vereinzelt Hinweise, dass Lehrkräfte die Aufgaben zwar als gewinnbringenden Mehrwert im Lernprozess verstehen, sie gleichzeitig jedoch auch als störend oder überfordernd wahrnehmen (Pfitzner, 2014; Neumann, 2014; Engelhardt et al., 2023). Aussagen dazu, wie Aufgabenkultur im Sport umgesetzt wird, liegen – insbesondere aus Beobachterperspektive – nicht vor. Ein Grund für die bislang fehlende systematische Erfassung von Aufgabenkultur könnte ein Mangel an geeigneten Evaluations- und Beobachtungsverfahren sein. Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung und Validierung eines videobasierten Bewertungsinstruments zur Erfassung kompetenzorientierter Aufgabenkultur im Sport vor. Schwerpunkt des Beitrags ist das Setting Sportunterricht.

Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden zum einen der Entwicklungs- und zum anderen der Validierungsprozess dargestellt. Inhaltlicher Ausgangspunkt sind die Merkmale *kognitive Aktivierung*, *Lebensweltbezug*, *Strukturierung* und *Meta-Reflexion* (Sygusch et al., 2022). Methodische Grundlage für die *Entwicklung* des Instruments sind die Vorarbeiten zum CLASS-Instrument (Pianta et al., 2008) sowie zur Aufgabenkulturanalyse von Kleinknecht (2010). Angelehnt an diese Verfahren wurden die o.g. Merkmale adaptiert und anhand vorhandener Videodaten in einem iterativen Prozess in Bewertungskriterien überführt. Erste Erprobungen des Instruments fanden mit Daten zum Sportunterricht sowie zur Trainer*innenbildung statt.

Der Prozess der *Validierung* unterteilt sich in mehrere Phasen. In der ersten Phase wurden zweistufig Expertenbefragungen durchgeführt, um die Inhaltsvalidität zu prüfen und zu optimieren: Zunächst wurden mit Studierenden (n=6) und im Weiteren mit Sportwissenschaftler*innen (n=11) Expertenbefragungen durchgeführt. Dabei wurden jeweils ein Einführungsworkshop, eine Ratingphase sowie ein Auswertungsworkshop umgesetzt. Die Expert*innen führten das Rating zu zwei Sportunterrichtsstunden durch und füllten einen Feedbackbogen zum Instrument aus. Pro Bewertung wurden vergleichend deskriptive Statistiken berechnet und übergreifend die Intraclass Correlation (ICC, Koo & Li, 2016) zwischen den Ratern*innen bestimmt. In der zweiten Phase folgten Untersuchungen zur Kriteriums- und Konstruktvalidität.

Ergebnisse

Das entwickelte Beobachtungsinstrument besteht aus drei Hauptbestandteilen: *Basiskodierung*, *Bewertungsbogen* und *Kriterienkatalog*. Die *Basiskodierung* gibt einen ersten beschreibenden Überblick über die zu bewertende Lehr-Lern-Einheit. Die Basiskodierung stellt ein niedrig-inferentes Verfahren dar, wodurch der Grad an interpretativen Schlussfolgerungen möglichst geringgehalten wird. Der Fokus liegt auf der zeitlichen Phasenstruktur der Unterrichtseinheit, den Handlungen der Lehrperson, erkennbaren Sozialformen sowie auf wörtlichen Transkriptionen aller Aufgaben (Aufgabentexte). Die Basiskodierung hat demnach einen beschreibenden und noch keinen bewertenden Charakter. Eine Bewertung der Ausprägung der Merkmale kognitive Aktivierung, Lebensweltbezug, Strukturierung und Meta-Reflexion findet im *Bewertungsbogen* statt. In diesem hoch-inferenten Vorgehen schätzen die Rater*innen auf einer 6-stufigen Likert-Skala anhand verschiedener Submerkmale die einzelnen Phasen (Zyklen) der Lehr-Lern-Einheit ein. Auf Basis der Einzelwerte kann abschließend ein Summenscore für die Merkmale bestimmt werden. Unterstützend für den Bewertungsprozess wurde ein *Kriterienkatalog* entwickelt, der für jedes Submerkmal und die verschiedenen Ausprägungen beobachtbare Indikatoren für das Handeln der Sportlehrkraft beschreibt. In der Validierung haben die Bewertungen und das Feedback der Expert*innen die Operationalisierung der Merkmale und die Handhabbarkeit im Rahmen der Beobachtung bestätigt. Die Übereinstimmung der Rater (ICC) liegt mit 0.6 im durchschnittlichen Bereich. Kritisch eingeschätzt wurden teilweise die Ausdifferenzierung und Handbarkeit des Merkmals *kognitive Aktivierung*. Lösungsansätze wurden gemeinsam mit den Expert*innen diskutiert.

Diskussion

Die aktuell vorliegenden Erkenntnisse des bislang durchgeführten Validierungsprozesses lassen die praktische und inhaltliche Nutzbarkeit des Instruments erkennen. Gleichwohl verdeutlichen die Rückmeldungen der Expert*innen, dass aufgrund unterschiedlicher Verständnisse zur kognitiven Aktivierung (vgl. auch Engelhardt et al., 2023) eine fokussierte Schulung der Rater zwingend erforderlich ist. Derzeit werden zur Vorbereitung auf die zweite Phase der Validierung (Kriteriums- und Konstruktvalidität) an verschiedenen Standorten Schulungen von Rater*innen vorgenommen.

Literatur

- Engelhardt, S., Hapke, J., & Töpfer, C. (2023). Kognitive Aktivierung im Sportunterricht: ein Scoping Review zur Umsetzung methodisch-didaktischer Merkmale und zugrundeliegender konzeptioneller Grundannahmen. *Unterrichtswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00178-x>
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video -und Interviewstudie an Hauptschulen*. Schneider.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Pfizner, M. (Hrsg.). (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Springer VS.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Paul H. Brookes.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele*. Hofmann.

Studieren im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik – ausgewählte Befunde zur Entwicklung der Reflexionsleistungen

Theorie

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde am IfSS der Universität Kassel zur besseren Verzahnung von Theorie und Praxis während der ersten Ausbildungsphase ein Lehr-Lern-Labor (LLL) Sportpädagogik projektiert (Albert et al., 2022). Mit der Konzeption und Einrichtung des LLL Sportpädagogik verfolgen die Autoren die Zielsetzung, unterrichtsrelevante Themen an universitären und schulischen Lernorten einer pädagogischen Begründung, didaktischen Erprobung und gemeinsamen Reflexion zu unterziehen. Theoretische Bezugspunkte sind zum einen die Komponenten professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2013) und andererseits die Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts (Herrmann et al., 2020). Dieser Beitrag fokussiert empirische Befunde zur Reflexionsleistung, die anlässlich einer Evaluationsstudie des Laborformats neben dem Professionswissen und der Selbstwirksamkeitserwartung untersucht wurden (Hillebrand, 2024).

Die Debatte um Strukturen und Dimensionen professioneller Handlungskompetenz bei Lehrkräften verläuft „in Deutschland in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 277). Lehrkräfte benötigen demnach ein möglichst gutes pädagogisches Fallverstehen sowie das Können, soziale sowie Lernprozesse nachzuvollziehen. Baumert und Kunter (2013) beschreiben ein Modell professioneller Handlungskompetenz, dessen Komponenten wiederkehrend auch Gegenstand der Evaluation von LLL-Seminaren sind (Bosse et al., 2020). Dabei wird die Reflexionsfähigkeit als ein zentrales Element im Professionalisierungsprozess angehender Sportlehrkräfte verstanden. Pädagogisches Handeln sollte sich auf wissenschaftliche Theorien sowie eigene Handlungserfahrungen stützen, weshalb die Förderung eines wissenschaftlich-reflexiven Berufshabitus, wie von Helpser (2020) gefordert, in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung thematisiert werden sollte.

Die Laborarbeit umfasst zentral das reflexive Arbeiten mit Unterrichtsfällen. Im Kontext der Evaluationsstudie musste aufgrund der Corona-Pandemie auf Videofallarbeit zurückgegriffen werden. Des Weiteren sollten die Teilnehmenden durch das Blended-Learning Format Flipped Classroom (Stalker & Horn, 2013) selbstständig Professionswissen aufbauen, welches in Präsenzphasen gefestigt wurde. Um metareflexive Prozesse anzubahnen, sollten die Teilnehmenden ein semesterbegleitendes Veranstaltungsportfolio führen (Winter, 2013). Insgesamt verspricht diese Veranstaltungsform eine authentische und komplexitätsreduzierte Lernumgebung, die zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte beitragen soll.

Methodik

Die Studie wurde im Pre-Post-Design durchgeführt und beruht auf einer Stichprobe von $N = 97$ Sportstudierenden in insgesamt vier Seminargruppen. Zur übergeordneten Thematik der Unterrichtsqualität arbeiteten zwei Gruppen zum inklusiven Sportunterricht und zwei weitere Seminare zur Qualitätsdimension kognitiv-motorische Aktivierung. Zu beiden Themenstellungen gab es jeweils eine Versuchsgruppe, die als Laborveranstaltung stattfand sowie eine Kontrollgruppe, die als Seminar mit Referaten durchgeführt wurde. Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen erfolgte zufällig durch die Einwahl der Studierenden.

Im Rahmen dieses Beitrags sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Reflexionsleistungen vorgestellt werden. Dahingehend wurden schriftliche Reflexionen über Videofälle deduktiv nach dem ERTO-Modell von Krieg und Kreis (2014) inhaltsanalytisch ausgewertet. Da es sich dabei um ein Stufenmodell handelt, konnten ergänzend auch Quantifizierungen vorgenommen werden. Das Modell fokussiert zum einen die erreichte Reflexionstiefe eines Unterrichtsereignisses (vier Stufen) sowie die Fähigkeit, Handlungsalternativen zu entwickeln (drei Stufen).

Ergebnisse

Ein zentraler Befund ist, dass Studierende nach dem Durchlaufen der LLL-Seminare deutlich besser reflektieren als zu Beginn. Dies kann sowohl qualitativ anhand von Einzelfallanalysen (Pre-Post-Vergleich einzelner Personen), als auch quantitativ mittels statistischer Analysen nachgewiesen werden. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse Vorteile hinsichtlich tiefergehender Reflexionen von Studierenden aus der Laborgruppe bei der Inklusionsthematik. Sie können die behandelten didaktischen Themenstellungen anhand ihrer deklarativen Wissenszuwächse besser in ihre verschriftlichten Reflexionen einarbeiten. Hinsichtlich der Entwicklung von Handlungsalternativen (transformative Reflexion) ergeben sich themenspezifische, jedoch keine gruppenspezifischen Unterschiede. Die Gruppen, die sich mit inklusionsbezogenen Inhalten auseinandergesetzten, konnten signifikante Steigerungen erzielen. Im Unterschied dazu konnten bei den Gruppen, welche die kognitiv-motorische Aktivierung vertieften, keine Verbesserungen verzeichnet werden. Diese Befunde zeigen, dass sich das Laborformat als eine gute Ergänzung in der Hochschulbildung eignet, um eine begleitete und komplexreduzierte Verzahnung von Theorie und Praxisphasen im Studium zu ermöglichen.

Literatur

- Albert, A., Scheid, V., & Hillebrand, T. (2022). Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik. In J. Klusmeyer, & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung* (S. 17-48). Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Springer VS.
- Bosse, D., Meier, M., Trefzger, T., & Ziepprecht, K. (2020). Lehr-Lern-Labore – universitäre Praxis, empirische Forschung und zukünftige Entwicklung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(1), 5-24.
- Brüning, A. K. (2018). *Das Lehr-Lern-Labor „Mathe für kleine Asse“: Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen der Studierenden*. WTM.
- Helsper, W. (2020). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Budrich.
- Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 61-81) (3. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Hillebrand, T. (2024). *Professionalisierungsprozesse im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik. Eine empirische Studie mit angehenden Sportlehrkräften*. Dissertation Universität Kassel.
- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103-117.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2013). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 15-40). Klinkhardt.

Die Entwicklung der Aufgabenanalysefähigkeit: Ein Vergleich zwischen angehenden und ausgebildeten Sportlehrkräften

Einleitung

Eine berufliche Aufgabe von Sportlehrkräften besteht darin, sportunterrichtliche Lernprozesse systematisch anzubahnen und zu unterstützen (Bräutigam, 2015). Um diese Herausforderung erfolgreich zu bewältigen, müssen Sportlehrkräfte das individuelle Kompetenzniveau der Schüler*innen und die Schwierigkeit der von ihnen gestellten Aufgaben aufeinander abstimmen. Dazu benötigen sie diagnostische Kompetenzen, mit denen sie die Voraussetzungen der Schüler*innen sowie das Lernmaterial beurteilen können (Südkamp & Praetorius, 2017). Als Teilbereich der diagnostischen Kompetenzen ist die *Aufgabenanalysefähigkeit* ein fachspezifisches kognitives Vermögen von Lehrkräften, Aufgaben hinsichtlich verschiedener lernrelevanter Merkmale zutreffend beurteilen zu können. Ausgehend von einem kompetenztheoretischen Blick auf die Professionalität von Lehrkräften, kann die Aufgabenanalysefähigkeit in der Ausbildung erworben werden. Studien aus der Mathematikdidaktik konnten diese Annahme bestätigen und zeigen, dass aufgabenanalytische Kompetenzen mit dem fachdidaktischen Wissen zusammenhängen (Rieu et al., 2020). Obwohl die Entwicklung aufgabenanalytischer Kompetenzen auch in der Sportlehrkräftebildung als ein wichtiges Ziel formuliert werden kann, wurde sie im Fachdiskurs bislang wenig beachtet. Sportdidaktische Studien zur diagnostischen Kompetenz konzentrieren sich meist auf die Frage, inwiefern Sportlehrkräfte Merkmale ihrer Schüler*innen beurteilen können. Es zeigt sich, dass es für Sportlehrkräfte herausfordernd ist, motorische Aspekte ihrer Schüler*innen einzuschätzen (u.a. Niederkofler et al., 2018). Die Relevanz des Wissens über Aufgaben wird zwar betont, eine tiefere Auseinandersetzung bleibt jedoch aus. An diesem Desiderat setzt der Vortrag an und geht der Frage nach, wie gut Sportlehrkräfte und Sportstudierende kognitive und motorische Anforderungen in Aufgaben beurteilen können. Auf Grundlage der Ergebnisse werden erste Annahmen über die Entwicklung aufgabenanalytischer Kompetenzen abgeleitet sowie mögliche Einflussfaktoren aufgezeigt.

Methode

Mithilfe eines multimethodischen Vorgehens wurden kompetenzförderliche Aufgaben in einem mehrschrittigen Verfahren entlang des sport- und bewegungskulturellen Kompetenzmodells (Gogoll, 2014) entwickelt. Anschließend wurden die Aufgaben von $N=18$ Expert*innen (je $n=6$ Hochschullehrende, promovierte Sportdidaktiker*innen und Fachleiter*innen des Faches Sport aus NRW) in Bezug auf ihre kognitiven und motorischen Anforderungen beurteilt. Aus den entwickelten Aufgaben wurden acht Paare gebildet, die sich hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus systematisch unterscheiden. In einem paarweisen Vergleich beurteilten anschließend $n=62$ Sportlehrkräfte der Sek. I aus NRW sowie $n=64$ Sportstudierende im Master of Education das jeweils höhere kognitive und motorische Anforderungsniveau (angelehnt an Rieu et al., 2020).

Ergebnisse

Durch die paarweisen Aufgabenvergleiche können Aussagen über die aufgabenanalytischen Kompetenzen getroffen werden. Insgesamt beurteilten Sportlehrkräfte kognitive Anforderungen (76,6% korrekte Urteile) etwas besser als motorische Anforderungen (67,6% korrekte Urteile). Die Sportstudierenden beurteilten kognitive Anforderungen (74% korrekte Urteile) ebenfalls etwas besser als

motorische Anforderungen (68% korrekte Urteile). Auf deskriptiver Ebene zeigen sich somit geringe Unterschiede zwischen ausgebildeten und angehenden Sportlehrkräften. Eine Prüfung mittels t-Test für unabhängige Stichproben ergab zwischen Sportlehrkräften und Sportstudierenden keine signifikanten Unterschiede (kognitive Beurteilungen: $t(124)=-1.004$, $p=.317$; motorische Beurteilungen: $t(124)=.345$, $p=.731$). Darüber hinaus zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung (im Sinne einer längeren Berufspraxis bzw. der Anzahl der Praktika/der schulpraktischen Erfahrung) und der Beurteilung der kognitiven und motorischen Anforderungen.

Diskussion und Ausblick

Die Studie liefert erste Einblicke in die aufgabenanalytischen Kompetenzen von (angehenden) Sportlehrkräften. Es zeigt sich, dass kognitive Anforderungen im Gegensatz zu motorischen Anforderungen häufiger korrekt beurteilt wurden. Dieses Ergebnis verwundert, da Sportlehrkräfte als Expert*innen „[...] für die Vermittlung von Bewegung, Spiel und Sport [...]“ gelten (Neuber, 2020, S. 125). Es wäre aus diesem Grund zu vermuten, dass (angehende) Sportlehrkräfte die motorischen Anforderungen besser als die kognitiven Anforderungen beurteilen können. Werden die Ergebnisse aus Studien zur diagnostischen Kompetenz in die Interpretation hinzugezogen, fällt auf, dass es Sportlehrkräften insgesamt schwerfällt, motorischen Aspekte zu beurteilen (u.a. Niederkofler et al., 2018). Für die vorliegende Studie muss jedoch kritisch diskutiert werden, inwiefern motorische Anforderungsstufen in Aufgaben über eine hierarchische Struktur abgebildet werden können.

Die geringen Unterschiede zwischen der Beurteilungsleistung von Sportlehrkräften und Sportstudierenden überraschen. Aufgrund des unterschiedlichen Ausbildungsstands und der höheren Unterrichtserfahrung von ausgebildeten Sportlehrkräften, wäre davon auszugehen, dass sie die Anforderungen häufiger korrekt beurteilen. Ein Erklärungsansatz könnte u.a. im Studienabschnitt der Sportstudierenden liegen. Sie waren in ihrem Studium weit fortgeschritten und hatten bereits eine umfassende fachdidaktische Ausbildung erhalten. Die Ergebnisse aus anderen Fachdidaktiken (u.a. Rieu et al., 2020) legen die Annahme nahe, dass die im Studium vermittelte fachdidaktische Kompetenz eine hohe Relevanz für die Entwicklung aufgabenanalytischer Kompetenzen hat.

Die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse muss jedoch unter Berücksichtigung methodischer Limitationen eingeordnet werden. Durch den paarweisen Vergleich resultiert eine hohe Ratewahrscheinlichkeit in den Beurteilungen. Die an dieser Stelle angeschnittene Diskussion wird im Vortrag mit Bezug zu weiteren Ergebnissen fortgeführt und die Studie vor dem Hintergrund der kompetenztheoretischen Positionierung eingeordnet.

Literatur

- Bräutigam, M. (2015). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen (Sportwissenschaft studieren, 3)*. Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikation für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93-110). Springer VS.
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport*. Springer VS.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 72-96.
- Rieu, A., Loibl, K., Leuders, T., & Herppich, S. (2020). Diagnostische Urteile als informationsverarbeitender Prozess – Wie nutzen Lehrkräfte ihr Wissen bei der Identifizierung und Gewichtung von Anforderungen in Aufgaben? *Unterrichtswissenschaft*, 48, 503-529.
- Südkamp, A., & Praetorius, A.-K. (2017). Editorial. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 11-12). Waxmann.

AK 5.4 Selbstkonzept im Sportunterricht

ANNABELL SCHÜBLER

Universität Heidelberg

Zielorientierungen in Peer-Netzwerken: Die Rolle multidimensionaler Zielorientierungen im Sportunterricht

Das Streben nach Kompetenz, oft als Verfolgung von Zielorientierung in der Forschungsliteratur verhandelt, manifestiert sich als omnipräsenter Aspekt unseres täglichen Lebens (Weissman & Elliot, 2023). Zielorientierungen fungieren als Leitlinie für individuelles Handeln, sei es durch das Bestreben, eine Aufgabe besonders gut meistern zu wollen (task-approach), die vergangene eigene Leistung zu optimieren (self-approach) oder andere zu übertreffen (other-approach). Diese Annäherungs-Zielorientierungen finden ihre Ergänzung in den korrespondierenden Vermeidungs-Zielorientierungen (task-, self-, other- avoidance) (Mascret et al., 2015; Van Yperen, 2022). Die Forschungshistorie verdeutlicht, dass das Konstrukt der Zielorientierung bisher vornehmlich den Erfolg auf individueller Ebene in den Blick genommen hat (z.B. Elliot, 1999; Hulleman et al., 2010). Allerdings betont die jüngere Forschung auch die sozialen Kontexte, indem sich Peers aufgrund ähnlicher Zielorientierungen zusammenschließen. Insbesondere scheinen Kinder, die ähnliche Zielorientierungen verfolgen, miteinander befreundet zu sein, ein Phänomen, das als Homophilie bekannt ist (z.B. Lanjnga-Wijnen et al., 2017). Darüber hinaus können Heranwachsende von Peers angezogen werden, die eine besonders hohe Zielorientierung aufweisen, wodurch sie eigene individuelle Ziele erreichen könnten. Im Gegenzug könnten Schüler*innen Freunde für Kooperationen bevorzugen, um von den Vorteilen wie Sympathie, Loyalität, Vertrauen und gegenseitiger Unterstützung zu profitieren (Bukowski et al., 2011).

Die vorliegende Studie untersucht daher, ob Schüler*innen im Sportunterricht eine stärkere Präferenz für Kooperationen zeigen, wenn sie Ähnlichkeiten in Zielorientierungen bzw. höhere Zielorientierungen aufweisen oder wenn sie über Freundschaften berichten. Hierzu führten wir eine Querschnittsstudie mit 364 Schüler*innen im Alter von 10 bis 16 Jahren während ihres Sportunterrichts in 16 Lerngruppen durch. Zur Analyse wurden Exponential Random Graph Models (ERGMs) eingesetzt, um einen tieferen Einblick in die Rolle der Zielorientierung für die Netzwerkstruktur der Teamkamerad*innenwahl bei Sportspielen zu gewinnen (Lusher et al., 2013).

Unsere Befunde illustrieren primär, dass im Rahmen von Sportspielen Freundschaftsnetzwerke einen bedeutenden Zusammenhang mit der Auswahl der Teammitglieder aufweisen. Sekundär spielen Geschlechterdynamiken eine herausragende Rolle, wobei eine klare Tendenz zu männlichen Nominierungen sowie gleichgeschlechtlichen Nominierungen zu beobachten ist. Unter der Kontrolle von Freundschaft und Geschlecht ergab sich, dass die Zielorientierung lediglich eine marginale Rolle für die Präferenzen für Kooperation spielt, was in signifikanten Präferenzen für Schüler*innen mit stark ausgeprägtem vergleichsorientierten Ansatz (other-approach) und schwach ausgeprägten Vermeidungszielen im Hinblick auf den Vergleich mit anderen (other-avoidance) als bevorzugte Teamkamerad*innen in einem Sportspiel resultierte. Das Prinzip der Homophilie wurde nur bei isolierter Betrachtung der Zielorientierung deutlich, da wir signifikante Tendenzen im Hinblick auf ähnliche Zielorientierungen in allen Annäherungsdimensionen beobachten konnten. Die Interaktion zwischen dem vergleichsorientierten Ansatz (other-approach) und Freundschaft zeigt einen signifikanten negativen Effekt, während beide Haupteffekte signifikant positiv sind. Dies impliziert, dass Freunde tendenziell nominiert werden, selbst wenn ihre Zielorientierung nur gering ausgeprägt ist, während Nicht-Freunde eher aufgrund einer stark ausgeprägten Zielorientierung ausgewählt werden. Darüber

hinaus zeigt sich eine Präferenz für Schüler*innen, die Freundschaften pflegen und ausgeprägte vergleichsorientierte Merkmale aufweisen, im Vergleich zu jenen mit ähnlichen Zielausrichtungen. Dieses Auswahlmuster betont die Wettbewerbsnatur von Sportspielen und die Priorisierung von Schüler*innen, die Freundschaften miteinander pflegen und solchen, die starke vergleichsorientierte Zielausrichtungen zeigen, im Vergleich zu jenen mit ähnlichen oder geringen Zielorientierungen. Die Befunde unterstreichen die Komplexität der Teambildung im Sportunterricht, wobei sowohl persönliche Beziehungen wie Freundschaft als auch der Siegeswille ausbalanciert werden. Die Ergebnisse liefern erste Hinweise zum Einsatz von Sozial- und Organisationsformen für (Sport)-Lehrkräfte, um die Unterrichtsqualität nachhaltig zu optimieren.

Literatur

- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 153–179). Guilford
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Laniga-Wijnen, L., Ryan, A. M., Harakeh, Z., Shin, H., & Vollebergh, W. A. M. (2018). The moderating role of popular peers' achievement goals in 5th- and 6th-graders' achievement-related friendships: A social network analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 289–307. <https://doi.org/10.1037/edu0000210>
- Lusher, D., Koskinen, J., & Robins, G. (Eds.). (2013). *Exponential Random Graph Models for Social Networks: Theory, Methods, and Applications*. Cambridge University Press.
- Mascret, N., Elliot, A.J., & Cury, F. (2015). Extending the 3 × 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, (17), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.001>.
- Van Yperen, N. W. (2022). In the context of a sports match, the goal to win is most important, right? Suggestive evidence for a hierarchical achievement goal system. *Psychology of Sport and Exercise*, (60), Article 102134. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102134>
- Weissman, D. L., & Elliot, A. J. (2023). Achievement goal perception: An interpersonal approach to achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(3), 607–628. <https://doi.org/10.1037/pspp0000462>

Grenzen der Selbsteinschätzung: Eine empirische Studie zur Veridikalität des physischen Selbstkonzepts im Grundschulsportunterricht

Problemstellung

Die Förderung motorischer Fähigkeiten sowie die Förderung entsprechender Selbsteinschätzungen, wie beispielsweise durch das physische Selbstkonzept (PSK), sind wichtige Ziele des Sportunterrichts. Methoden zur Umsetzung dieser beiden Ziele sind gut untersucht (z.B. Conzelmann et al., 2011). Weniger gut erforscht ist die Förderung der Realitätsangemessenheit dieser Einschätzung, also die Übereinstimmung von motorischer Leistungsfähigkeit und physischem Selbstkonzept, der Veridikalität (De Meester et al., 2020; Schmidt et al., 2013). Jüngere Forschungen zeigen, dass eine realitätsangemessene Einschätzung positive Effekte, zum Beispiel auf die körperliche Aktivität und Motivation, hat (Henning et al., 2022). Eine Möglichkeit, Selbsteinschätzungen im Sportunterricht zu ändern, besteht darin, Schüler:innen durch systematische Beobachtungen und Reflexion des eigenen Verhaltens Zugang zu neuen selbstbezogenen Informationen zu verschaffen, auf deren Basis sie dann ihre Selbsteinschätzungen ändern können (d.h. reflexive Prädikatenselbstzuweisung) (Conzelmann et al., 2011). Aus sportpädagogischer Perspektive stellt eine didaktische Umsetzung bzw. Unterstützung dieser Möglichkeiten eine Form der *reflektierten Praxis* im Sportunterricht dar, in der Schüler:innen u.a. zum Nachdenken über die gemachten (Bewegungs-)Erfahrungen angeregt werden (Serwe-Pandrick, 2016). Insbesondere quantitative Studien zu Effekten von methodischen Elementen einer reflektierten Praxis liegen bis dato kaum vor. In dieser Interventionsstudie wurde daher die Förderung der Veridikalität des PSK durch den Einsatz von Lernjournalen und darauf aufbauenden angeleiteten Reflexionsphasen als Form der reflexiven Prädikatenselbstzuweisung im Grundschulsportunterricht untersucht.

Methode

An der quasi-experimentellen Studie nahmen 269 Grundschüler:innen aus 14 Klassen im Alter von 7-11 Jahren teil. Die Klassen wurden zufällig der Interventions- oder der Kontrollbedingung zugeteilt. Alle Klassen wurden von geschulten Masterstudierenden nach einem standardisierten Unterrichtsskript über 8 Unterrichtseinheiten zum Inhalt *Laufen, Springen, Werfen* unterrichtet. In den Interventionsklassen führten die Schüler:innen zusätzlich regelmäßig Lernjournale zur reflexiven Selbstbeurteilung ihrer individuellen Leistungen. Zum prä- und post-Test wurden die motorischen Fähigkeiten in fünf Dimensionen und dazugehörige Subdimensionen des PSK durch validierte Verfahren erfasst. Zur Bestimmung von Werten für die Veridikalität wurden die Werte je Klasse und Messzeitpunkt standardisiert und subtrahiert. Ausgehend von diesen Werten wurden je PSK-Dimension Gruppen der Überschätzer ($105 \leq n \leq 148$) und Unterschätzer ($0 \leq n \leq 15$) gebildet. Die Daten wurden durch gemischte lineare Modelle ausgewertet.

Ergebnisse

Bezüglich der Dimensionen des PSK zeigte sich nur ein Interventionseffekt für das PSK der Koordination ($b = -.14$). In der Motorik zeigten sich unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit eine Verschlechterung der Beweglichkeit ($b = -1.8$) sowie eine Verbesserung der Kraft ($b = 6.7$) bei den Schüler:innen. Die Koordination ($b = -1.1$) und die Schnelligkeit ($b = 0.14$) verbesserten sich signifikant in der Interventionsgruppe. Die Überschätzer konnten sich unabhängig von der

Gruppenzugehörigkeit in den Dimensionen Ausdauer ($b = -0.1$), Koordination ($b = -0.2$) und Kraft ($b = -0.2$) kongruenter einschätzen. Die Veridikalität der Dimension Schnelligkeit verbesserte sich in dieser Gruppe nur unter der Interventionsbedingung. Die Substichproben der Unterschätzer waren zu klein für valide statistische Analysen. Alle Verbesserungen der Veridikalität ließen sich allein auf eine Verbesserung in der motorischen Leistungsfähigkeit zurückführen, nicht auf eine Anpassung des PSK.

Diskussion

Die Ergebnisse deuten an, dass – ebenso wie die Förderung des PSK (Schmidt et al., 2013) – die Förderung der Veridikalität spezifisch vom sportlichen Inhalt abhängt, da Koordination und Schnelligkeit die am stärksten mit dem Inhalt *Laufen, Springen, Werfen* assoziierten motorischen Dimensionen sind. Überraschend ist, dass die erwarteten Effekte der Lernjournale als Interventionsinhalt auf die Selbsteinschätzungen ausblieben. Möglich ist, dass die reflexive Prädikatenselbstzuweisung für manche Kinder in der untersuchten Altersstufe eine zu hohe kognitive Anforderung dargestellt hat, die nur eingeschränkt von ihnen umgesetzt werden konnte. Umso interessanter sind die Effekte im motorischen Bereich. Ein Ansatz zur Erklärung dieser interventionsbedingten Effekte in der motorischen Leistungsfähigkeit sind motivationale Effekte der Selbstbeurteilung, die zu einem höheren Engagement und somit zu einem verbesserten motorischen Lernen der Schüler:innen geführt haben könnten. Solche Effekte konnten bereits in anderen Fächern für kognitive Lernleistungen, jedoch nicht im Sportunterricht und nicht für motorische Lernleistungen gezeigt werden (Andrade, 2019). Diese potenziellen Effekte gilt es nun im Kontext des Sportunterrichts genauer zu untersuchen und auch vor dem Hintergrund des Unterrichtsprinzips einer *reflektierten Praxis* (Serwe-Pandrick, 2016) konstruktiv zu diskutieren.

Literatur

- Andrade, H. L. (2019) A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). doi: 10.3389/educ.2019.00087
- De Meester, A., Barnett, L. M., Brian, A., Bowe, S. J., Jiménez-Díaz, J., Van Duyse, F., ... & Haerens, L. (2020). The relationship between actual and perceived motor competence in children, adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 50, 2001-2049.
- Conzelmann, A., Schmidt, M., & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Hogrefe.
- Henning, L., Dreiskämper, D., & Tietjens, M. (2022). The interplay of actual and perceived physical fitness in children: Effects on motivation and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102055.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19(2), 232-255.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). „Sportunterricht ist ja eigentlich Aktivität, da werde ich ja auch dran gewöhnt“ –zur Methodenfrage „reflektierter Praxis“. *Sportunterricht (Schwerpunktheft Methoden)*, 65(5), 144-150.

Veridikalität des sportunterrichtlichen Selbstkonzeptes und ihre Effekte auf die Anstrengungsbereitschaft und soziale Eingebundenheit im Sportunterricht

Ein "positives Selbst- beziehungsweise Körperkonzept" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S.3) ist nicht nur normatives Ziel des Sportunterrichts, die Herausbildung eines positiven, jedoch realistischen Selbstkonzepts stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Kindes- und Jugendalter dar (Hurrelmann, 2006). Die Frage der Realitätsangemessenheit (Veridikalität) von Selbstkonzepten ist ein in der (Sport)Pädagogik vielfach diskutiertes Thema. Auf der einen Seite argumentieren Autor:innen für die Förderung eines besonders hohen Selbstkonzepts (Stiller & Alfermann, 2007), während andere ein "positiv-realistisches Selbstkonzept" (Sygusch, 2008, S.143) fordern. Conzelmann et al. (2023) kommen zu dem Schluss, dass eine realistische Einschätzung oder eine leichte Überschätzung der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit eine optimale Zielperspektive darstellt, da eine Überschätzung zwar Motivation und Engagement steigert, eine zu starke Überschätzung im sportlichen Kontext jedoch auch eine erhöhte Verletzungsgefahr sowie potenziell negative soziale Konsequenzen birgt. Eine Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit hingegen wirkt sich langfristig sowohl motivationshemmend als auch negativ auf die Leistungsentwicklung (z.B. durch die Wahl inadäquater Aufgaben) aus. Im Kontext des Mathematikunterrichts konnten differenzierte quer- sowie längsschnittliche Zusammenhänge der Veridikalität der eigenen Leistungseinschätzung mit dem Engagement im Unterricht abhängig vom individuellen Leistungsniveau der Schüler:innen mit Hilfe der *self-criterion residual method* (SCR-Methode) festgestellt werden (Lee, 2020). Querschnittlich wurde hierbei ein durchgehend positiver Effekt der Selbstüberschätzung auf das Engagement für alle Leistungsniveaus gefunden, wohingegen längsschnittlich allein die Schüler:innen mit moderater und hoher Leistungsfähigkeit weiterhin positive Effekte der Selbstüberschätzung zu verzeichnen hatten. Das Engagement leistungsschwacher Schüler:innen mit starker Selbstüberschätzung hingegen nahm stark ab, was darauf hindeutet, dass diese Schüler:innen ihre überhöhte Selbsteinschätzung nicht aufrechterhalten konnten. Im Schulkontext gibt es des Weiteren Hinweise, dass die Leistungsfähigkeit in positivem Zusammenhang mit der sozialen Eingebundenheit steht (z.B. meta-analytisch Wentzel et al., 2021). Diese bestätigen sich auch im Sportunterricht (Holler & Schüßler, in Begutachtung), die jedoch auf Grund der Schwierigkeit, die Leistung der Schüler:innen im Sportunterricht adäquat zu messen, sowohl als Lehrkraft- als auch als Peereinschätzung zusätzlich zum Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler:innen untersucht wurde. Hierbei stellte sich die Peerperspektive als besonders bedeutsam für die Sozialbeziehungen im Sportunterricht heraus. Es stellt sich die Frage, ob die Selbstüber- bzw. -unterschätzung ebenso mit der sozialen Eingebundenheit im Sportunterricht zusammenhängen wie mit dem schulischen Engagement. Für beide Konstrukte liegen für den Sportunterricht bisher keine (leistungsdifferenzierten) Ergebnisse vor. Hierbei wird angenommen, dass eine Selbstüberschätzung sich querschnittlich, anlehnend an Lee (2020), positiv auf die Anstrengungsbereitschaft sowie soziale Eingebundenheit auswirkt.

Methode

Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, inwiefern auch für den Sportunterricht leistungsdifferenzierte Zusammenhänge zwischen der Genauigkeit der Fähigkeitsselbsteinschätzung (sportunterrichtliches Fähigkeitsselbstkonzept adaptiert nach Seiler, 2019, $\alpha=0.91$) und der Anstrengungsbereitschaft (Herrmann et al., 2014, $\alpha=0.76$) sowie der sozialen Eingebundenheit vorliegen. Hierfür wurden in einer Pilotstudie 373 Schüler:innen aus 16 Klassen der 5.-9. Jahrgangsstufe an

Gymnasien mittels standardisierter Fragebögen befragt wobei für die sportunterrichtliche Leistungsfähigkeit sowohl Lehrkraft- als auch eine Peereinschätzungen erhoben und kontrastiert wurden. Analytisch werden die Zusammenhänge der Genauigkeit der Einschätzung unter der Kontrolle des Leistungsniveaus (Lehrkraft- bzw. Peereinschätzung) mit der Anstrengungsbereitschaft und sozialen Eingebundenheit mittels linearen Regressionsanalysen untersucht. Für leistungsdifferenzierte Analysen werden die Schüler:innen gemäß der SCR-Methode basierend auf den standardisierten Residuen der Regression des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Lehrkraft- bzw. Peerbewertung in 5 Gruppen eingeteilt.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Schüler:innen ihre eigenen Fähigkeiten akkurat einschätzen können (71%). Ferner gibt es positive Zusammenhänge der sportunterrichtlichen Leistungsfähigkeit und der Selbstüberschätzung auf die Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht. Hierbei wirkte sich eine Selbstüberschätzung unabhängig des Leistungsniveaus und der Perspektive der Leistungsfähigkeit (Lehrkraft- oder Peereinschätzung) positiv auf die Anstrengungsbereitschaft aus. Ähnliche Zusammenhänge können auch bezüglich der sozialen Eingebundenheit in fachspezifische soziale Netzwerke festgestellt werden: Leistungsschwache Schüler:innen, die sich extrem überschätzten wurden häufiger als Teampartner:innen für ein Sportspiel gewählt als leistungsstarke Schüler:innen, die sich moderat oder extrem unterschätzten.

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie stimmen mit den bisherigen Annahmen und empirischen Untersuchungen überein, liefern jedoch durch die SCR-Methode und die Differenzierung der Leistungsperspektiven neue Erkenntnispotentiale für die sportpädagogische Forschung. In einem längsschnittlichen Design sowie mit einer größeren Stichprobe sollte die langfristige Entwicklung differenziert nach Leistungsgruppen weiter untersucht werden. Auch wenn zu vermerken ist, dass Schüler:innen ihre Leistungsfähigkeit im Sportunterricht größtenteils akkurat einschätzen, könnten Lehrkräfte einen besonderen Fokus auf die Veridikalität legen, um langfristige negative Konsequenzen einer starken Über- oder Unterschätzung zu vermeiden.

Literatur

- Conzelmann, A., Nigg, C. R., & Schmidt, M. (2023). Personality Development Through Sport. In J. Schüler, M. Wegner, H. Plessner, & R. C. Eklund (Hrsg.), *Sport and Exercise Psychology: Theory and Application* (S. 353–370). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-03921-8>
- Herrmann, C., Leyener, S., & Gerlach, E. (2014). *IMPEQT-Studie. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränd. Aufl.). Beltz.
- Lee, E. J. (2020). Biased self-estimation of maths competence and subsequent motivation and achievement: Differential effects for high- and low-achieving students. *Educational Psychology*, 41(4), 446–466. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1821869>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). Bildungsplan des Gymnasiums. Sport. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPO>
- Seiler, S. (2019). *Lernleistungen im Sportunterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde* (Bd. 19). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26649-3>
- Stiller, J., & Alfermann. (2007). Promotion of a healthy self-concept. In J. Liukkonen, Y. V. Auweele, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Hrsg.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (2nd ed, S. 123–140). Human Kinetics.
- Sygyusch, R. (2008). Selbstkonzeptförderung im Jugendsport—Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann, F. Hänsel, & D. Anders (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept: Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 140–156). Hofmann.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>

AK 5.5 Sportbezogene Normalitätsvorstellungen verlernen? Professionalisierungsprozesse zur Teilhabe von Menschen mit Sehbeeinträchtigung

Gegenwärtige Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen sind für Menschen in ihren individuellen Verschiedenheiten von zahlreichen Grenzen der Zugänglichkeit gekennzeichnet. Gleichwohl wird auf übergeordneter Ebene im Kontext von Inklusion auf Entgrenzungen bzw. das Ermöglichen einer diskriminierungsfreien und chancengerechten Entwicklung aller Menschen angezielt. Theoretisch lassen sich solche Teilhabegrenzen unter dem Konzept des Ableismus fassen: Es richtet eine macht-kritische Perspektive auf die spezifischen Fähigkeitserwartungen und Normalitätskonstruktionen, die in spezifischen Kontexten als bedeutsam, selbstverständlich, erstrebenswert und/oder nützlich erachtet werden sowie soziale Ein- und Ausschlüsse, welche entlang dieser hegemonialen Fähigkeitsregime vollzogen und gerechtfertigt werden (Buchner, 2022). Sehfähigkeit stellt in bewegungs- und sportbezogenen Settings eine gewissermaßen als essenziell verhandelte Fähigkeit dar, wodurch die Teilhabe von Menschen mit Sehbeeinträchtigung vielfach verunmöglicht wird (Maher & Haegele, 2022).

Um diese Barrieren systematisch abzubauen, sollten unter (angehenden) Sportlehrkräften und Trainer*innen Professionalisierungsprozesse angebahnt werden, die tradierten und verinnerlichten Fähigkeitserwartungen sowie ableistischen Normalitätsvorstellungen entgegenwirken und aus der „Wettkampf- und Rangvergleichstradition heraus einen Raum für Abweichungen, Alternativen und eigene Wege“ (Reich, 2016, S. 16) finden. Mit dem Prozess des "Verlernens" der eigenen Privilegien, die den Blick auf andere Normalitäten verstellen, bezeichnet Spivak (1996) den kontinuierlichen Prozess der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung solcher verinnerlichter ableistischer Denkmuster und Normalitätserwartungen. Die Beiträge des Arbeitskreises nähern sich Fragen der Teilhabe/-barrieren für Menschen mit Sehbeeinträchtigung und verschiedenen sportbezogenen Settings an und versuchen in einer gemeinsamen Diskussion darauf ab, Anknüpfungspunkte für ein solches "Verlernen" im Rahmen von Professionalisierungsprozessen zu identifizieren:

Helena Sträter, Iris Steineck und Franziska Heidrich beleuchten ein Lehr-Lernkonzept zum Blindensport in der sportwissenschaftlichen Hochschullehre und seinen Einfluss auf Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zum Umfang mit Vielfalt.

Stefan Meier und Brigitta Höger thematisieren Teilhabe/-barrieren von Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigung im Sportunterricht an einer Förderschule sowie Fragen der Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien.

Sebastian Ruin problematisiert die Unhintergebarkeit fähigkeitsbezogener Regime und damit verbundene soziale Hierarchisierungen anhand von Interviewdaten mit Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigungen in drei Ländern und fragt nach Ansatzpunkten für Professionalisierungsprozesse.

Literatur

- Buchner, T. (2022). Ableismus Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Y Akbaba et al. (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 203-227). Springer.
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2022). Disabled children and young people in sport, physical activity and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(2), 129-133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967119>
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, et al. (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14-28). Weinheim: Beltz.
- Spivak, G. C. (1996). *The Spivak Reader*. Routledge.

Blindenski guiding in der Hochschullehre – Grenzen sportpädagogischen Handelns überwinden und Lehramtsstudierende für den Umgang mit Vielfalt stärken

Theoretischer Rahmen

Eine die Vielfalt bejahende pädagogische Grundhaltung von Lehrkräften ist von zentraler Bedeutung für eine gelingende inklusive Arbeit in der Schule sowie im Schulsport. Bemühungen diese zu stärken, stehen nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-BRK (BGBl., 2008) im Fokus der Lehrkräftebildung. Eine teils ablehnende Einstellung von (angehenden) Lehrkräften zu schulischer Inklusion steht diesen Bemühungen jedoch nach wie vor gegenüber (Reuker et al., 2016; VBE, 2020); es tun sich Grenzen einer inklusionsorientierten (Sport-)Lehrkräftebildung auf. Exemplarisch wird in diesem Beitrag der Blick auf ein Lehr-Lernkonzept zum Thema *Blindenski guiding* geworfen, das sich durch den Einbezug eines außeruniversitären Kooperationspartners (SV Sportsgeist e.V.) der Lebenswelt öffnet und zur Entgrenzung des Lernortes Hochschule sowie Professionalisierungsbemühungen hin zu einer offenen Grundhaltung beiträgt (Reich, 2014). In diesem Kontext nehmen Studierende an einer Ausbildung zum Erlernen von Guidingtechniken teil, bei der ein Perspektivwechsel gegeben ist. Sie übernehmen als Guide Verantwortung für eine*n Partner*in und erleben simuliert sehbehindert Ski zu fahren. Es folgt freiwillig eine Teilnahme am Projekt *Snow & Eyes*, bei dem sie Menschen mit Sehbehinderung im Skigebiet guiden. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern (außer-)universitäre Erfahrungen im Blindenski guiding Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zum Umgang mit Vielfalt beeinflussen.

Methode & Datenlage

Um das Lehr-Lernkonzept hinsichtlich einer Einstellungsentwicklung zum Umgang mit Vielfalt zu evaluieren, wurde eine qualitative Interviewstudie durchgeführt. Notwendiges Samplingkriterium ist die Ausbildung *und* die Teilnahme am *Snow & Eyes*-Projekt. Dieses spezifische Kriterium führt zu einer kleinen Stichprobe. In einer Pilotstudie wurden zunächst zwei Studierende zu einem Messzeitpunkt während des Projekts *Snow & Eyes* leitfadengestützt interviewt. Studiendesign und Leitfaden wurden daraufhin weiterentwickelt, so dass in der Hauptstudie drei Studierende zu zwei Zeitpunkten (vor und nach dem aktiven Guiding) interviewt wurden (N = 3). In den Interviews reflektieren die Proband*innen die Erlebnisse der Ausbildung und des Projekt *Snow & Eyes*. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch mittels MAXQDA ausgewertet (Kuckartz, 2016). Dafür wurde ein deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem genutzt (Kategorien: u.a. vorherige positive Erwartungen, vorherige Unsicherheiten, positive Einstellungsentwicklung, bleibende Unsicherheiten). Das Datenmaterial wurde konsensuell codiert.

Ergebnisse

Die Aussagen machen deutlich, dass die positiven Erfahrungen über das Guiding hinaus übertragen werden. Eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion erscheint nach der Teilnahme am Projekt realistischer. Das Lehr-Lernkonzept leistet einen positiven Beitrag zur inklusionsspezifischen Einstellungsentwicklung. Unsicherheiten konnten verringert, sowie die Selbstwirksamkeit und positive Einstellung gestärkt werden. Dennoch bleiben aus Studierendensicht Unsicherheiten bestehen: Jeder Mensch und jede Situation sind individuell und unterschiedlich, sodass es eine Herausforderung

bleibt, Verantwortung zu übernehmen. Zur positiven Einstellungsentwicklung haben sowohl Erfahrungen im Schutzraum des Ausbildungslehrgangs als auch die Kontakterfahrung beim aktiven Guiden beigetragen; weiterführend dazu auch Sträter und Steggemann (2021).

Diskussion & Ausblick

Die Evaluationsergebnisse des Projektes zeigen positive Effekte von bewusst inszenierten sportdidaktischen Veranstaltungen. Die Mitarbeit in derartigen Lehr-Lernkonzepten bedeutet ein Einlassen auf Neues, andere Lernorte zu erleben und insgesamt eine intensive und fordernde Arbeit an der eigenen (Berufs-)Biografie. Ein durch das Projekt sichtbar werdender Mehrwert besteht darin, Studierenden Kontakte zu ermöglichen und einen Lernort zu eröffnen, in dem Menschen mit einem spezifischen Heterogenitätsmerkmal sportlich aktiv sind. Zwar könnten ungewollt Vorstellungen unterstützt werden, nachdem Inklusion die Integration von Menschen mit attestiertem Förderbedarf meint, was zu kurz greifen würde (Pfitzner, 2017). Das gewählte Lernsetting bietet die Möglichkeit die Vielfalt in und zwischen Personen in einer vermeintlich homogenen Gruppe der Menschen mit Sehbehinderungen aufzuzeigen. Somit eignen sich dieser und vergleichbare Lernorte in besonderer Weise dazu, dass Studierende an ihrem Umgang mit Vielfalt arbeiten, auch wenn ggfls. der Kreis der Kooperationspartner*innen erweitert werden muss (Sträter & Pfitzner, 2023).

Literaturverzeichnis

- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil 2 Nr. 35. Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008). <https://www.bgbl.de>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Pfitzner, M. (2017). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In M. Krüger & D. H. Jütting (Hrsg.), *Sport für alle - Idee und Wirklichkeit* (S. 281–301). Waxmann.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Inklusive Pädagogik*. Beltz.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Sträter, H. & Pfitzner, M. (2023). Inklusive Bildung braucht Kontakt – bildungstheoretische Reflexionen eines Entwicklungsvorhabens in der Sportlehrkräftebildung. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9_17
- Verband Bildung und Erziehung. (2020, 9. November). *Inklusion stockt! Fortschritt Fehlanzeige!* [Pressemitteilung]. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf

Inklusion im Blick – Teilhabebarrrieren und soziale Hierarchien im Sportunterricht des Förderschwerpunkts Sehen

Einführung

Für Kinder und Jugendliche mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung stellen Sport und regelmäßige körperliche Aktivität eine zentrale Ressource dar, um die physische sowie psychische Gesundheit zu verbessern und das allgemeine Wohlbefinden zu steigern (Labudzki & Tasiemski, 2013). Der Sportunterricht dient dabei als ein Grundstein, um regelmäßige und lebenslange Teilhabe an körperlicher Aktivität anzubahnen. Darüber hinaus können Bewegung, Spiel und Sport in einem größeren Kontext betrachtet einen Beitrag dazu leisten, möglichst allen Menschen eine gleichberechtigte Chance auf gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Prenzel, 2019). Jene wenigen existierenden Studien zu den Erfahrungen von Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung deuten jedoch darauf hin, dass sie im inklusiven Schulsystem und insbesondere im Sportunterricht mit mannigfaltigen Teilhabebarrrieren konfrontiert sind, u.a. charakterisiert durch soziale Isolation, ableistisch normativ motiviertes Mobbing bzw. der Zuschreibung von "Alibirollen" (Maher & Haegele, 2023). Entsprechend scheint ein Wechsel ins Förderschulsystem häufig die einzige Möglichkeit darzustellen, um den schulischen Bildungsweg fortzusetzen (Giese, 2021). Vor diesem Hintergrund wurde im Setting Förderschule mit Schwerpunkt Sehen untersucht, inwiefern Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung im Sportunterricht Teilhabe/-barrrieren erfahren und inwiefern soziale Hierarchien von Sportlehrkräften und Schüler*innen (re-)produziert respektive umgedeutet und dekonstruiert werden.

Methoden

Die Forschungsfragen wurde im Rahmen eines größeren Gesamtprojekts zur partizipativen Entwicklung digitaler Assistenzsysteme mit Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung für den Sportunterricht bearbeitet. Dem Forschungsprojekt liegt ein Verständnis von Behinderung als Identitätskategorie zu Grunde, die ähnlich wie z.B. Gender oder Race entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse stets sozial hergestellt und ausgehandelt wird (Giese & Buchner, 2019). In diesem Zusammenhang beschreibt das Konzept des Ableismus das der Kategorie Behinderung zu Grunde liegende System von Überzeugungen, Prozessen und Praktiken, die vermeintlich spezie-typische normative Fähigkeiten gegenüber anderen bevorzugen, was zur Diskriminierung jener Personen führt, die als "weniger fähig" oder "beeinträchtigt" angesehen werden, weil sie diese Norm nicht erfüllen (können oder wollen) (Wolbring, 2009). Das Forschungsprojekt orientiert sich maßgeblich an der Tradition der Partizipativen Forschung mit Jugendlichen sowie Menschen mit Behinderungen (Wickenden & Franco, 2022) und zielt einerseits darauf ab, diese durch das Anstreben einer möglichst gleichberechtigten Teilhabe im Forschungsprozess übliche Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Teilnehmenden, Erwachsenen und Jugendlichen, Lehrer*innen und Schüler*innen sowie Menschen mit und ohne Behinderung kritisch mitzureflektieren. Andererseits soll dies wiederum jene Schüler*innen in ihren jeweils individuell unterschiedlichen Selbst-Welt-Verhältnissen bestärken und hierüber nach Möglichkeit dabei helfen, Teilhabebarrrieren abzubauen. Mittels des Mosaic Approach (Clark, 2005) wurden mit 19 Schüler*innen (12w, 7m) und drei Sportlehrkräften (2w, 1m) einer Förderschule mit Schwerpunkt Sehen vielfältige Datensorten gesammelt (leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews, Schultouren, Fotos, Feldprotokolle) und mit Hilfe von

MAXQDA mittels des Interpretative Phenomenological Approach (Smith et al., 2022) ausgewertet. Auf diese Weise wurde die sozio-materielle Wirklichkeit des Sportunterrichts aus der Perspektive von Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung rekonstruiert.

Ergebnisse und Diskussion

Die Analyse förderte drei thematische Stränge zu Tage. Erstens wird deutlich, wie Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der Ermöglichung bzw. Verunmöglichung von Teilhabe spielen, indem sie die Perspektiven und Bedarfe der Schüler*innen (nicht) ernst nehmen und angemessen berücksichtigen und ihnen auf diese Weise eine Gatekeeper-Funktion für autonome Teilhabe im Sportunterricht zukommt. Zweitens identifizierten die Schüler*innen selbst im untersuchten spezialisierten Setting zahlreiche Teilhabebarrrieren, die aus materiellen Gegebenheiten mit ihren eingeschriebenen ableistischen Normen erwachsen und imaginieren hierzu fallweise Möglichkeitsräume, diese aufzubrechen. Drittens zeigt sich, wie aus diesen materiellen Gegebenheiten im Zusammenspiel mit didaktischen Inszenierungen soziale Hierarchien zwischen Schüler*innen mit unterschiedlich ausgeprägten Sehfähigkeiten aufrechterhalten werden können.

Anknüpfend an das Tagungsthema werden resümierend die Grenzen und Möglichkeiten der Entgrenzungen von Teilhabe im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung kritisch in den Blick genommen. Um Möglichkeiten einer chancengerechteren Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu eröffnen, wird die Notwendigkeit diskutiert, die Perspektiven "Betroffener" in Forschungsvorhaben angemessen zu berücksichtigen und einen Perspektivenwechsel von Forschung *über* Menschen mit Behinderungen zu Forschung *mit* Menschen mit Behinderungen vorzunehmen und letztlich hiervon ausgehend (eine größere) Teilhabe zu ermöglichen. Nicht zuletzt soll damit der Forderung der UN-BRK (2006) "Nothing about us without us" Rechnung getragen werden sowie eine fähigkeitskritische Auseinandersetzung mit ungerechtfertigten Normalitätsanforderungen (Giese & Buchner, 2019) erfolgen, die ihrerseits im Kontext der Profession(alisierung) von Sportlehrkräften als bedeutsam erscheint.

Literatur

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. et al. (eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (S. 29-49). Bristol University Press.
- Giese, M. (2021). Subjektive Konstruktionen von Teilhabebarrrieren im inklusiven Sportunterricht von blinden und sehbeeinträchtigten SchülerInnen. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 9(2), 6-23.
- Giese, M. & Bucher, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *sportunterricht*, 68(4), 153-157.
- Labudzki, J. & Tasiemski, T. (2013). Physical activity and life satisfaction in blind and visually impaired individuals. *Human Movement*, 14(3), 210–216. <https://doi.org/10.2478/humo-2013-0025>
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2022). Disabled children and young people in sport, physical activity and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(2), 129-133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967119>
- Meier, S., Höger, B. & Giese, M. (2023). "If only balls could talk...": barriers and opportunities to participation for students with blindness and visual impairment in specialized PE. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1286909. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1286909>
- Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative Phenomenological Analysis: theory method and research*. Sage.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 22.1.2024 unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Wickenden, M. & Franco, E. L. (2022). Don't leave us out: disability inclusive participatory research—why and how? In: D. Burns, J. Howard & S. M. Ospina (Hrsg.), *Handbook of participatory research and inquiry* (S. 321-338). SAGE.
- Wolbring G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>

(Wie) Kommen wir da raus? Zur enormen Wirkmacht von Fähigkeitsregimen als sportpädagogisches Problem und dessen Bedeutung für die Professionalisierung von Sportlehrkräften

Einführung

Im Zuge der virulenten Diskussionen um Diversität und Inklusion (u.a. Braksiek et al., 2022; Frohn & Tiemann, 2022) werden in der Sportpädagogik seit einiger Zeit ableistische Vorstellungen (u.a. Giese & Ruin, 2018) und daraus hervorgehende Fähigkeitsregime (u.a. Buchner et al., 2020) problematisiert. Diese Perspektive sensibilisiert dafür, wie Hierarchien zwischen Subjekten über das Zu- und Abschreiben von – in sportpädagogischen Kontexten vielfach körperbezogenen – Fähigkeiten hergestellt werden. Hegemoniale Vorstellungen von fähigen Körpern liegen so vielfach Entscheidungen über Nicht/Zugehörigkeit und damit verwobenen De-/Privilegierungsprozessen zugrunde, was hier als Fähigkeitsregime verstanden werden soll. Empirische Befunde zu diesen Zusammenhängen zeigen, dass Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen (wie z.B. Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung) im Kontext des inklusiven Sportunterrichts über solche Fähigkeitsregime strukturell benachteiligt werden und Gefahr laufen, sozial ausgeschlossen zu werden (u.a. Giese et al., 2021). Geht man davon aus, dass die Prominenz entsprechender Fähigkeitsregime kein akutes Spezifikum inklusiver Lehr- Lernsettings im deutschsprachigen Raum, sondern ein grundlegendes Problem ist, stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie dieser Problematik im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften begegnet werden soll bzw. kann. Diese Frage leitet die vorliegende Untersuchung. Entsprechend wird im Beitrag zunächst die scheinbare Unhintergebarkeit von Fähigkeitsregimen für Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigungen empirisch herausgearbeitet und anschließend unter Bezugnahme auf professionalisierungstheoretische Ansätze gefragt, wie dieser Problematik in der Professionalisierung von Sportlehrkräften begegnet werden kann.

Methoden

Die Grundlage für die Untersuchung bilden Leitfadeninterviews mit 21 Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigungen im Alter von 15 bis 21 Jahren in drei Ländern (Deutschland, Österreich und USA), an unterschiedlichen Schulformen (Berufskolleg, Förderschule Sehen, „Regelschule“). Die Interviews wurden qualitativ inhaltsanalytisch mit deduktiv-induktiver Kategorienentwicklung ausgewertet und daraufhin eine Typenbildung vorgenommen (Kuckartz, 2018).

Ergebnisse

Über die untersuchten Settings und Befragten hinweg führen die Ergebnisse eine enorme Wirkmacht von körper- und bewegungsbezogenen Normvorstellungen – und damit verbunden von Fähigkeitsregimen – vor Augen. (Un-)Fähigkeit wird in den Interviews sowohl bzgl. gesellschaftlicher Ansprüche, hinsichtlich der sozialen Interaktionen im Unterricht sowie mit Blick auf die didaktische Inszenierung des Unterrichts problematisiert. Dabei offenbart die typenbildende Analyse zwar sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit den Fähigkeitserwartungen, aber es wird ebenso erkennbar, dass die Befragten über alle Settings hinweg beinahe unhintergebar in körper- und bewegungsbezogene Normvorstellungen verstrickt zu sein scheinen.

Diskussion

Die Analyse macht deutlich, dass Fähigkeitsregime in allen untersuchten Settings – wenn auch auf unterschiedlichste Weise – wirken und zu problematischen (sozialen) Hierarchisierungen führen. Für die Professionalisierung von Lehrkräften lässt sich daraus ableiten, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik für Lehrkräfte von grundlegender Natur zu sein scheint und nicht an „Spezialkräfte“ oder dergleichen delegiert werden kann. Ein Ansatzpunkt könnte in einer machtkritischen Professionalisierungsperspektive liegen, in der es zentral darum geht, die eigenen Vorannahmen und Verhaltensweisen im Hinblick auf relevante Differenzkategorien zu reflektieren und so für die eigene Verstrickung in Machtstrukturen zu sensibilisieren (u.a. Markom & Wöhrer, 2023). Konkret wird ausblickhaft das Vier-Linsen-Modell von Brookfield (2017) zur Diskussion gestellt, in dem eine gezielte Beschäftigung mit den Perspektiven von Lernenden auf Machtfragen, der Einbezug eines kritisch konstruktiven Blicks von Kolleg:innen, die eigenen Erfahrungen sowie ebenso theoretisches Wissen gleichermaßen zum Tragen kommen.

Literatur

- Braksiek, M., Meier, C., & Gröben, B. (2022). „Das ist doch nich' schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht. In M. Braksiek, B. Gröben, K. Golus, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 19-41). Springer VS.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2. ed.). Jossey-Bass.
- Buchner, T., Giese, M., & Ruin, S. (2020). Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 278-285). Klinkhardt.
- Frohn, J., & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 213-225). Kohlhammer.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152–156. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Giese, M., Ruin, S., Baumgärtner, J., & Haegele, J. A. (2021). „... and after that came me“: Subjective constructions of social hierarchy in physical education classes among youth with visual impairments in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Artikel 10946, 10946. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010946>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Markom, C., & Wöhrer, V. (2023). "Was ist denn das für ein Gestapel hier!" Geschlecht, Habitus und Sportunterricht. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung: Bd. 1. Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 36-48). Beltz Juventa.

Posterbeiträge

Posterpräsentation

ANDREAS ALBERT, VOLKER SCHEID & TOBIAS HILLEBRAND
Universität Kassel

Blended-learning Konzepte in der sportpädagogischen Lehre - Ein Vergleich von Rotations- und Flex-Modell

Einleitung

Die Projektarbeit ist Teil von UKS_digi (Universität Kassel digital: Universitäre Lehre neu gestalten) und wird von August 2021 bis Juli 2024 von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert. Zur Weiterentwicklung reflexiver, videogestützter Fallarbeit sollen sportpädagogische Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Blended-learning Formaten konzipiert, angeboten und evaluiert werden. Ausgehend von Kompetenz- und Qualitätskonzepten erfolgt eine reflexive, handlungsorientierte und explorative Auseinandersetzung mit den drei Qualitätsdimensionen guten (Sport-)Unterrichts (Herrmann et al., 2016) unter dem Einsatz geeigneter Unterrichtsszenen aus der Videodatenbank ViSpo. Das Projekt verfolgt das Ziel, die konzipierten Lehrveranstaltungen zur Unterrichtsqualität im Hinblick auf ihre Wirkung (Entwicklung des Professionswissens; Selbstwirksamkeitserwartungen; Entwicklung der Reflexionsleistung; Zufriedenheit mit dem Format) zu evaluieren. Als Ergebnis sollen aus der Projektarbeit evaluierte Unterrichtsmaterialien und digitalisierte Veranstaltungsformen hervorgehen, die zukünftig in der sportpädagogischen Sportlehrer*innenbildung zum Einsatz kommen können.

Blended-learning Konzepte

Als Blended-learning werden Lehr- und Lernformen bezeichnet, die aus einem sequentiellen Wechsel von Präsenzveranstaltungen und digitalen Komponenten bestehen. Der Mehrwert dieser Kombination liegt darin, die Vorteile der jeweiligen Formen zu nutzen und die Nachteile zu minimieren. Stalker und Horn (2012) definieren vier Blended-learning-Modelle, in denen Online- und Präsenzlehre auf verschiedene Weise miteinander kombiniert werden. Zwei dieser Modelle wurden am Institut für Sport und Sportwissenschaft im Rahmen von UKS_digi evaluiert (Rotation vs. Flex). Das Rotations-Modell besteht aus einer vorgegebenen Struktur mit Präsenz- und Onlinephasen, wobei die Aufgabenfristen sowie Präsenzsitzungen einzuhalten sind. Demgegenüber werden im Flex-Modell die Materialien des Lehrangebots den Studierenden hauptsächlich online zur Verfügung gestellt. Die Lehrenden bieten dabei im Rahmen freiwillig wahrzunehmender Beratungstermine individuelle Unterstützung an.

Methode und Instrumentarien

Die Evaluation der Blended-learning Seminare ist im Pre-Post-Design angelegt und erfolgte über vier Bereiche (Professionswissen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Reflexivität und Zufriedenheit). Die Kategorie Wissen wurde über eine Fragebogenerhebung mit 12 Fragen zu den Themenstellungen der jeweiligen Seminare erfasst. Die Fragen bezogen sich hierbei auf die drei Bereiche Fachwissen, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen.

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden wurden die beiden bestehenden Skalen „Motiviertes Lernen fördern“ (6 Items; Jerusalem & Röder, 2007) und „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (6 Items; Jerusalem & Drössler, 2007) aus der Arbeitsgruppe Jerusalem (Humboldt-Universität Berlin) eingesetzt und um eine eigens entwickelte Skala zur Förderung der Bewegungskompetenz ergänzt (13 Items).

Die Beurteilung der Reflexionsleistungen erfolgte in Anlehnung an das Prozessmodell von Krieg und Kreis (2014), welches einerseits eine Einordnung der Reflexion von Unterrichtsereignissen auf vier Ebenen ermöglicht (deskriptiv, explikativ, introspektiv, integrativ) und andererseits die transformative Reflexion als ein Nachdenken über Handlungsalternativen auf drei Ebenen (Handlungsoption nennen, Bedingungen benennen, Kriterien definieren) abbildet. Die Einschätzung der Blended-learning Seminare (Zufriedenheit) erfolgte über den IEBL-Bogen. Dabei wird zwischen acht Skalen mit insgesamt 46 Items zu den drei Bereichen Präsenzlehre, Onlinelehre und gesamte Lehrveranstaltung unterschieden (Peter et al., 2015).

Ausgewählte Ergebnisse und Fazit

In die Auswertung konnten die Daten von insgesamt 110 Studierenden einfließen (Flex = 58, Rotation = 52). Beide Gruppen steigerten ihr Wissen in den drei Facetten pädagogisches, fachdidaktisches und Fachwissen gleichermaßen höchstsignifikant ($<.001$) über den Seminarverlauf.

In Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen konnten die Studierenden beider Seminarformen in den drei berücksichtigten Bereichen ihre Erwartungen signifikant bis hochsignifikant steigern.

Die Leistungen der Studierenden in der Reflexionstiefe steigerten sich in den Gruppen in vergleichbarer Weise vom Seminarbeginn zum Seminarende. Auf transformativer Ebene kommt es nur in der Gruppe, die im Rotations-Modell arbeitete, zu einer hochsignifikanten Steigerung. Für die Flex-Gruppe kann hingegen keine statistisch relevante Veränderung festgestellt werden.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der Studierenden mit der Seminarform urteilten die Teilnehmer*innen des Seminars nach dem Rotations-Modell in 6 von 8 Kategorien signifikant zufriedener als ihre Kommilitonen, die nach dem Flex-Modell arbeiteten.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so kann von positiven Wirkungen beider Blended-learning Formate gesprochen werden. Die besseren Ergebnisse in der transformativen Reflexion im Rotations-Modell lassen vermuten, dass sich durch den stärkeren Austausch in der Präsenz ein Effekt auf transformativer Ebene ergibt. Auch die Bewertung der Zufriedenheit mit dem Seminar fällt für das Rotations-Modell insgesamt positiver aus. Auffällig war zudem, dass die Drop-out Quote im Flex-Modell deutlich höher ausfiel, was darauf hindeutet, dass ein zu hoher Freiheitsgrad für einzelne Studierende nicht zielführend zu sein scheint.

Literatur

- Jerusalem, M. & Drössler, S. (2007). Selbstwirksamkeitserwartung. "Kompetentes Sozialverhalten fördern". In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht, Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen* (S. 82-83). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M. & Röder, B. (2007). Selbstwirksamkeitserwartung "Motiviertes Lernen fördern". In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht, Skalen Zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen* (S. 80-81). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65(3), 77-82.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103-117.
- Peter, J., Leichner, N., Mayer, A. K. & Krampen, G. (2015). IEBL-Inventar zur Evaluation von Blended Learning. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4590>
- Stalker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View. Innosight Institute, Inc.

Ko-Konstruktion von Sportunterricht: Eine Analyse von Schüler:innen-Initiativen im Sportunterricht.

Einleitung

Schüler:innen können Unterricht auf vielfältige Art beeinflussen. Sie versuchen, ihn konstruktiv zu verbessern oder zu verändern (Reeve & Tsang, 2011), zeigen Widerstand oder äußern Kritik (Rajala et al. 2016), oder tragen aktiv zur Aufrechterhaltung bei (Rainio, 2008). Dabei verfolgen sie eigene Ziele oder übernehmen (Mit-)Verantwortung für das Funktionieren des Unterrichts.

Obwohl Unterricht weitgehend als gemeinsamer Prozess von Lehrpersonen und Schüler:innen beschrieben wird (z.B. Vieluf et al. 2020), ist über die Handlungen der Schüler:innen im Sportunterricht bisher wenig bekannt (z.B. Kamper, 2015; Ní Chróinín, 2023).

Diese Studie möchte mit dem Fokus auf Schüler:innen-Initiativen ein umfassenderes Bild ko-konstruktiven Sportunterrichts zeichnen und die aktive Rolle der Schüler:innen im Unterrichtsprozess genauer beschreiben. Dazu werden aktuell, in einem ersten Schritt, Auftreten und Bezug dieser proaktiven Handlungen im Unterricht der Primarstufe analysiert.

Methode

In 55 Unterrichts-Videos (à 30-60 Minuten) aus dem Sportunterricht der Primarschule werden Schüler:innen-Initiativen identifiziert und interpretiert, die sich an die Lehrperson richten. Im Rahmen dieser Analyse werden Schüler:innen-Initiativen, nach Waring (2011), als all jene Versuche der Schüler:innen definiert, durch die ein:e Schüler:in unaufgeforderte und/oder eigenständige Beiträge zum Unterricht liefert. „Unaufgefordert“ kann hier bedeuten (1) nicht von der Lehrperson, als Beitragsbringer, ausgewählt worden zu sein – sich also selbst auszuwählen – oder (2) nicht die erwartete Antwort zu liefern – eine neue Sequenz zu initiieren - wenn sie ausgewählt wurden. Das umfasst auch Fälle, in denen die Schüler:innen freiwillig die Rolle eines Antwortenden einnehmen.

Relevante Sequenzen werden in MAXQDA markiert und codiert. Es wird eine Doppelcodierung von 20% angestrebt, wobei die Kriterien der Häufigkeit und Überlappung beurteilt werden. Zusätzlich wird in jeder dieser Sequenzen der Bezug zum Unterrichtsinhalt überprüft und interpretiert ob die Schüler:innen mit ihren Beiträgen das Mit-machen, Anders-machen oder Anderes-machen (Kamper, 2015) im Sinn haben. Zur weiteren Analyse wird außerdem die Unterrichtssituation erfasst.

Ergebnisse

Erste Ergebnisse verdeutlichen eindrucksvoll die Allgegenwärtigkeit von Schüler:innen-Initiativen. Im Laufe von bisher 32 analysierten Unterrichtslektionen treten diese zwischen 30 und 150-mal auf. In bisher 2187 Sequenzen nutzen die Schüler:innen ihre Initiativen in 43% zum aktiven Mit-machen und Helfen, um einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten. 40% der Fälle bauen auf dem aktuellen Unterrichtsinhalt auf und erweitern diesen (Anders-machen). In den übrigen 15% der Fälle bringen Schüler:innen eigenständige Inhalte in den Unterricht ein (Anderes-machen), wobei etwa die Hälfte hiervon sich nicht auf den Unterrichtsinhalt bezieht, sondern organisatorischer oder persönlicher Natur ist.

Die vollständige Auswertung wird im Rahmen des Beitrages präsentiert.

Literatur

- Kamper, S. (2015). Schüler im Sportunterricht: Eine empirische Untersuchung zur Aufdeckung und Beschreibung von Schülerpraktiken. Feldhaus Eddition Czwalina.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., Beni, S., Griffin, C., & Coulter, M. (2023). Children's experiences of pedagogies that prioritise meaningfulness in primary physical education in Ireland. *Education 3-13*, 51(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1948584>
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>

Gestreckt und abgehängt?! Auswirkungen der GOST-Schulzeitstreckung auf die akademischen Leistungen von Schülerathlet*innen an Spezialgymnasien für Sport im Freistaat Thüringen

Relevanz

Die Gestaltung einer Dualen Karriere erscheint für den Erfolg im Nachwuchsleistungssport und die Absicherung schulischer Leistungen als mehr oder weniger alternativlos. Zur Bewältigung der schulischen und sportlichen Anforderungen existieren spezifische Förderstrukturen und -angebote. Hierzu gehört auch die Möglichkeit der Streckung der gymnasialen Oberstufe (GOST). Die zentralen Wirkungserwartungen liegen neben dem Schutz vor chronischer Überlastung und der Prävention eines frühzeitigen leistungssportlichen Karriereendes auf der Stärkung zeitlicher Ressourcen zur Steigerung von Gestaltungsspielräumen zum individuellen Ausbalancieren von schulischem und sportlichem Engagement. Der Besuch eines Spezialgymnasiums für Sport soll jedoch nicht mit unverhältnismäßigen Vorteilen in den Schulleistungen verbunden sein. Hiervon profitieren vor allem die Schülerathlet*innen, die jedoch ohne solche Unterstützungsmaßnahmen Einbußen in der schulischen Leistung befürchten müssten (Sallen, Wendeborn & Gerlach, 2023; Storm & Eske, 2022). An den Spezialgymnasien für Sport im Freistaat Thüringen wurde mit Beginn des Schuljahres 2019/20 die Oberstufe vollständig umgestellt und das Volumen an Unterrichtsstunden pro Schuljahr durch eine Streckung der Qualifikationsphase von zwei auf drei Jahre reduziert. Dieser, von der KMK genehmigte Schulversuch, wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um die Wirksamkeit hinsichtlich nachfolgender Fragestellungen zu untersuchen.

- Q1: Unterscheidet sich die Abiturgesamtnote zwischen den Schülerathlet*innen mit und ohne gestreckter gymnasialer Oberstufe?
- Q2: Unterscheiden sich die Schulleistungen in den Leistungskursen zwischen Schülerathlet*innen mit und ohne gestreckter gymnasialer Oberstufe?
- Q3: Unterscheidet sich die Abiturgesamtnote zwischen Schülerathlet*innen an Spezialgymnasien und Schüler*innen an allgemeinbildenden Gymnasien im Freistaat Thüringen?

Methodik

Das Studiendesign basierte auf einem kombinierten Quer-Längsschnitt-Design. Die Daten der Schülerathlet*innen wurden durch die Spezialgymnasien für Sport anonymisiert bereitgestellt und umfassen die Schulleistungen ab dem Eintritt in die Qualifikationsphase der GOST im Schuljahr 2019/2020. Die Abiturabschlussnoten und die Entwicklung der Halbjahresnoten in den Leistungskursen der Schülerathlet*innen mit zweijähriger Qualifikationsphase (M21; $N = 97$) wurden mit denen verglichen, die parallel eine umgestellte Oberstufe mit dreijähriger Qualifikationsphase durchliefen (M22; $N = 66$). Des Weiteren erfolgte ein Vergleich der Abiturabschlussnoten Thüringer Spezialgymnasien für Sport mit den im *Statistischen Informationssystem Bildung des Freistaates Thüringen* (SIS) dokumentierten Pendanten der jeweiligen Abschlussjahrgänge 2021 (G21; $N = 4806$) und 2022 (G22; $N = 4854$) Thüringer allgemeinbildender Gymnasien. Für den querschnittlichen Vergleich der Abiturabschlussnoten wurde der Welch-Test mit der Effektgröße Cohen's d verwendet. Der Längsschnittvergleich der Halbjahresnoten über vier Messzeitpunkte wurde varianzanalytisch betrachtet und die Effektgröße mittels Eta-Quadrat bestimmt (Bortz & Döring, 2016).

Ergebnisse

Im Rahmen der Querschnittsanalyse konnte zwischen den Schülerathlet*innen in den Abiturgesamtnoten ($M_{M21} = 2,00 \pm 0,53$; $M_{M22} = 1,94 \pm 0,62$) keine signifikante Differenz festgestellt werden ($p = 0,488$, $|d| = 0,110$). Der Vergleich mit Schüler*innen von Regelschulen ($M_{G21} = 2,00 \pm 0,53$; $M_{G22} = 2,02 \pm 0,61$) der Abschlussjahrgänge 2021 ($p = 0,872$; $|d| = 0,010$) und 2022 ($p = 0,328$; $|d| = 0,131$) fiel ebenfalls ohne bedeutsame Differenz aus. Die längsschnittliche Analyse von Schulleistungen in den Fächern mit erhöhtem Anforderungsniveau brachte keine bedeutsamen Differenzen zwischen den Jahrgängen der Schülerathlet*innen hervor (Tab. 1).

Tabelle 1 Interaktions- und Haupteffekte der Halbjahresnoten mittels Varianzanalyse.

Effekte			<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Interaktionseffekt	Zeit * Gruppe		3, 483	0,58	0,628	0,004
	Gruppe		1, 161	0,92	0,339	0,006
Haupteffekt	Zeit	M21	3, 288	12,78	<0,001	0,118
		M22	3, 195	6,27	<0,001	0,088

M21 Schülerathlet*innen mit Abschluss 2021, **M22** Schülerathlet*innen mit Abschluss 2022.

Fazit und Diskussion

Basierend auf den Ergebnissen können sowohl die erste als auch die zweite Forschungsfrage verneint werden. Weder in der querschnittlichen noch in der längsschnittlichen Analyse konnte eine signifikante Differenz zwischen den Jahrgängen mit und ohne gestreckter Qualifikationsphase im Rahmen der Schulzeitstreckung an Spezialgymnasien für Sport festgestellt werden. Die Ergebnisse unterstützen die Beobachtungen von Sallen, Wendeborn und Gerlach (2023), sowie Storm und Eske (2022), die zeigen, dass eine Erhöhung der verfügbaren zeitlichen Ressourcen keine Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hat. Ebenso konnte die dritte Forschungsfrage, die sich auf die Unterschiede zwischen Schülerathlet*innen der Spezialgymnasien für Sport und Schüler*innen allgemeinbildender Gymnasien fokussierte, verneint werden und deckt sich mit den Studienergebnissen aus zuvor angeführten Quellen.

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass einerseits die zusätzlichen Fördermaßnahmen an Spezialschulen für Sport zu keinen Vorteilen in den Schulleistungen führen. Umfangreiche zeitliche Anforderungen der Doppelbelastung werden jedoch aufgrund der Partizipation im Spitzensport erfolgreich aufgefangen und die Wirkungserwartungen durch die Einführung einer Dualen Karriere erfüllt. Aufgrund der Corona-Pandemie liegt die Limitation der Studie bei der Erhebung sportlicher Leistungen, da aufgrund der Einschränkungen im öffentlichen Leben sportliche Wettkämpfe nicht oder in sehr geringem Umfang stattfanden. Entsprechend konnten die Effekte erhöhter zeitlicher Ressourcen nicht analysiert werden.

Literatur

- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: In den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Verlag.
- Sallen, J., Wendeborn, T., & Gerlach, E. (2023). Talented athletes as high achievers—only in sports? Analysis of academic performance and the impact of dual career assistance programmes in upper secondary school. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-10.
- Storm, R.K. & Eske, M. (2022). Dual careers and academic achievements: does elite sport make a difference? *Sport, Education and Society*, 27(6), 747-760.

Möglichkeiten und Grenzen von Sportunterricht – Einsichten zu Elternsichten

Problemstellung

Eltern als primäre Sozialisationsinstanz haben mit ihren pädagogischen Überzeugungen und Erziehungshandlungen einen unbestritten großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Auch vor dem Hintergrund sich (durchaus in verschiedene Richtungen) wandelnder schul(sport)- und unterrichtsbezogener Settings gerät die Notwendigkeit eines „homebased involvement“ (Wild & Walper, 2020, S. 243) und damit verbundenen Einstellungen zunehmend in den wissenschaftlichen Fokus. Im sportpädagogischen Diskurs hingegen lassen sich die empirisch gesicherten Wissensbestände zu Ansichten von Eltern als fragmentarisch, z.T. mit lediglich anekdotischer Evidenz versehen und widersprüchlich in ihren Aussagen beschreiben (Krüger, 2015). Belastbare Ergebnisse werden vorwiegend aus Teilfragen größerer Vergleichsstudien (z.B. Stucke & Heim, 2006) sowie Evaluationsforschungen zu sport- und bewegungsbezogenen Projekten der Schulentwicklung (z.B. Seyda et al., 2008) gewonnen. Neben den Bewertungen des Ist-Zustands (Qualität) werden dabei auch Stellenwert (u.a. im Fächervergleich) und antizipierte Wirkung von Sportunterricht sowie Wissen zu seinen Zielen und Inhalten erhoben. Neben einer großen Heterogenität der Qualität in den methodischen Zugängen kann bisher auch ein Defizit an theoretischen Orientierungspunkten festgestellt werden (Krüger, 2015). Unser Beitrag zeigt auf, wie in einem explorativen Zugang den beschriebenen Desiderata begegnet werden kann. Dazu werden verschiedene Fragestellungen der vorliegenden Studien aufgegriffen und die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Diskurses zur Schulsportentwicklung diskutiert.

Methode

In der Vorstudie ($n_1 = 28$) und in der Hauptstudie ($n_2 = 203$) wurden Eltern von Kindern, die Grundschulen und/oder weiterführende Schulen besuchen oder kürzlich besucht haben, schriftlich befragt. Die Vorstudie wurde ohne Erfassung von Kontextdaten durchgeführt. Die Stichprobe der Hauptstudie bestand aus 53 Vätern, 146 Müttern und 4 weiteren erziehungsberechtigten Personen ($M_{\text{Alter}} = 46,3$ Jahre). In der Vorstudie wurde über mehrere Items erfasst, welche Potenziale die Befragten Sportunterricht hinsichtlich der Erreichung allgemeinbildender und bewegungsbildender Ziele zusprechen. In der Hauptstudie wurde zum einen weitergehend gefragt, für wie wichtig die befragten Eltern Sportunterricht für die Entwicklung ihrer Kinder in verschiedenen Bereichen halten. Zum anderen wurde die zugeschriebene Relevanz der in den Lehrplänen beschriebenen Bewegungsfelder und Pädagogischen Perspektiven erfasst. Auch wurden die Befragten gebeten, schulische Fächer nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen. Die Daten wurden primär mittels Welch's t-Test mit Bonferroni-Korrektur ausgewertet.

Ergebnisse

Deskriptiv zeigt sich durchgehend, dass Eltern Ziele und Inhalte des Sportunterrichts für relevant für die Entwicklung ihrer Kinder halten. Weiter zeigt sich, dass Eltern von Kindern in der Grundschule dem Sportunterricht im Vergleich zu *allgemeinbildenden* der Erreichung *bewegungsbildender* Ziele signifikant höhere Potenziale zusprechen ($d = 1,9$). Differenzierter wird deutlich, dass die Eltern in der Hauptstudie Sportunterricht am wichtigsten für die Entwicklung des *Sozialverhaltens* ihrer Kinder

halten, gefolgt von der *körperlichen Leistungsfähigkeit*, der *Persönlichkeitsentwicklung* und *sportbezogenem Wissen*, mit größtenteils signifikanten Unterschieden ($0,36 < |d| < 0,90$). Weiter erachten Eltern die pädagogische Perspektive *Gesundheit* als die signifikant wichtigste; *Eindruck*, *Wagnis* und *Miteinander* für weniger wichtig sowie *Leistung* und *Ausdruck* für am wenigsten wichtig ($0,29 < |d| < 0,79$). Bei den Bewegungsfeldern gelten *Spielen*, *Laufen - Springen - Werfen* und *Schwimmen - Tauchen - Wasserspringen* als die signifikant wichtigsten; *Gymnastisches und tänzerisches Bewegen* und *Turnen und Bewegungskünste* als vergleichsweise weniger wichtig sowie *Kämpfen* als unwichtigstes Bewegungsfeld ($0,29 < |d| < 1,7$). Insgesamt zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Schulformen, mit der Ausnahme, dass Sportunterricht an weiterführenden Schulen im Ranking der Schulfächer den vorletzten und an Grundschulen den vor-vorletzten Platz belegt. Deutsch und Mathematik wurden mit Abstand als wichtigste Fächer gesetzt.

Diskussion

In den Analysen unserer Studien ergeben sich im Vergleich zu den bisher vorliegenden Erkenntnissen sowohl übereinstimmende als auch abweichende Ergebnisse (Krüger, 2015). So lässt sich die im Großteil der bisherigen Studien von Eltern zugeschriebene hohe Bedeutung des Schulfachs nicht gleichermaßen abbilden. Die Ziele von Sportunterricht werden zwar insgesamt als relevant erachtet, das Fach an sich jedoch als vergleichsweise unwichtig. Die vermeintlich widersprüchlichen Befunde zur Relevanz der Ziele von Sportunterricht lassen sich damit erklären, dass diese bezogen auf das *Sozialverhalten*, *Persönlichkeitsentwicklung* und *Wissen* im Verständnis der Eltern in der Dimension der *allgemeinen Bildung*, und ausschließlich Ziele bezogen auf *körperliche Leistungsfähigkeit* in der Dimension der *Bewegungsbildung* aufzugehen scheinen. Hier zeigt sich womöglich die von Stucke & Heim (2006) auf Elternseite beschriebene (teilweise) Unkenntnis über Inhalte des Sportunterrichts und seines (Doppel-)Auftrags. Eine diesbezüglich differenzierte Operationalisierung erscheint somit sinnvoll. Die Befunde zur Relevanz der Bewegungsfelder und der Pädagogischen Perspektiven zeigen, dass Eltern jene Aspekte des Sportunterrichts als wichtig erachten, die einen vermeintlich starken Lebensweltbezug aufweisen und einen unmittelbaren, erkennbaren Nutzen für ihre Kinder haben (z.B. Gesundheit und Schwimmfähigkeit) und diese Aspekte schulformübergreifend relevant sind. Auch vor dem Hintergrund der Ganztagsentwicklung und insbesondere dem Sportvereinsengagement an Schulen sind diese Ergebnisse kritisch zu diskutieren (Naul & Neuber, 2021). Ausgehend von dem Befund der absoluten Wichtigkeit und relativen Unwichtigkeit des Faches bzw. seiner Ziele sollten postulierte Effekte eines „home-based involvements“ (Wild & Walper, 2020, S. 243) für den Kontext Sportunterricht weiter untersucht werden, indem u.a. Zusammenhänge zu sportunterrichtsbezogenen Leistungsaspekten auf Schüler:innenseite betrachtet werden. Bezogen auf o.g. Deutungsspielräume verweisen die Ergebnisse letztlich auch auf die Notwendigkeit stärkerer Aufklärung und Einbindung der Eltern im Sinne eines „school-based involvement“ (s.o).

Literatur

- Krüger, M. (2015). Elternsicht auf den Schulsport. *Sportwissenschaft* 45 (1), 10–19.
- Naul, R. & Neuber, N. (2021). Sport im Ganzttag – Zwischenbilanz und Perspektiven. In N. Neuber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive* (S. 133–151). Springer.
- Seyda, M., Kamper, S., Serwe, E., & Thienes, G. (2008). Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz, & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 187–201). Czwalina.
- Stucke, C., & Heim, R. (2006). Sportunterricht aus Elternsicht. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 181–202). Meyer & Meyer.
- Wild, E., & Walper, S. (2020). Familie. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 237–268). Springer.

Association of movement behavior and motor competence in Chilean children: A compositional, and isotemporal substitution analysis

Introduction

The benefits of engaging in adequate levels of physical activity (PA) are well documented, with 60 min of moderate-to-vigorous PA (MVPA) daily recommended. Considering that a large percentage of children do not engage in sufficient PA (Hallal et al., 2012), and motor competence (MC) is a key factor contributing to develop a healthy and active lifestyle (Barnett et al., 2022); the purpose of this study was to compositionally analyse the association between actual and perceived MC with different levels of physical activity, with special focus on whether changes in PA domains impact MC.

Methods

In this cross-sectional study, 322 typically developed 11.0 ± 0.9 years-old children (45.3% girls) participated voluntarily. Children's objectively measured PA and sedentary behavior (accelerometer wGT3-x), actual and perceived MC through the MOBAK test (Herrmann & Seelig, 2017a) and SE-MOK questionnaire (Herrmann & Seelig, 2017b), respectively) were assessed. The association of movement behaviors with actual and perceived MC, in self-movement and object control was explored using compositional and isotemporal substitution analyses, and multiple linear regression models by using different R packages (<http://cran.r-project.org>).

Results and Discussion

When adjusted for sex, age and body mass index, the 24h-composition was associated with actual ($B = 0.34 [1.78, 4.41]$; $p = .015$) and perceived ($B = 1.31 [2.51, 3.03]$; $p = .040$) self-movement. Reallocation of 10 min from sedentary to MVPA, was marginally associated with changes in perceived MC. Although PA composition was associated with perceived self-movement, it did not predict perceived object control. Achieving adequate levels of MVPA, at the expense of sedentary behavior, seems to be associated with increases of perceived MC. So, in line with new educative proposals of the Physical Education Curriculum in Chile, increasing PA during school time might involve benefits not only in physical but psychological development.

Literatur

- Barnett, L. M., Webster, E. K., Hulteen, R. M., de Meester A., Valentini, N. C., Lenoir, M., Pesce, C., Getchell, N., Lopes, V. P., Robinson, L. E., Brian, A., & Rodrigues, L. P. (2022). Through the Looking Glass: A Systematic Review of Longitudinal Evidence, Providing New Insight for Motor Competence and Health. *Sports Medicine*, 52(4), 875–920. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01516-8>
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380(9838), 247–257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110–121. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2017b). „I can dribble!“. On the relationship between children's motor competencies and corresponding self-perceptions. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 324-334. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0468-x>

Kompetenzorientiert handlungsfähig – und jetzt? Grenzen und Erweiterungen sportunterrichtlicher Kompetenzorientierung aus Perspektive des Capabilities Approach

Problemstellung

In sportpädagogischen Ansätzen besteht weitgehender Konsens, dass der Bildungsauftrag des Sportunterrichts darin besteht, Schüler:innen zur qualifizierten und reflektierten Teilhabe an der Bewegungs- und Sportkultur zu befähigen. Für eine entsprechende Handlungsfähigkeit im Sport benötigen Schüler:innen sport- und bewegungskulturelle Kompetenzen (Gogoll, 2013). Sportpädagogische Ansätze zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht, die z. B. kompetenzorientierte Ziele und Aufgaben konkretisieren, gewinnen curricular wie wissenschaftlich zunehmend an Bedeutung (z. B. Sygusch et al., 2022).

In Settings jenseits des Sportunterrichts, wie bspw. der fächerübergreifenden Schul- und Unterrichtsforschung oder der Gesundheitsförderung, gibt es deutliche Hinweise auf ein Transferproblem zwischen Theorie und Praxis, d. h., wissenschaftliche Ansätze entfalten in den anvisierten praktischen Anwendungsfeldern oft nur unzureichend ihre Wirkung (Koch, 2011; Pratt et al., 2023). Entsprechend liegt dem Beitrag die Annahme zugrunde, dass auch kompetenzorientierter Sportunterricht neben den nachgewiesenen Transferproblemen zwischen theoretischer Konzeptualisierung und sportunterrichtlicher Praxis (Balz et al., 2013) auch Transferprobleme in die sportlicher Lebenspraxis der Schüler:innen aufweisen könnte. Um den sportunterrichtlichen Bildungsauftrag besser zu verstehen und seine Bedeutsamkeit (z. B. für seine Legitimation im schulischen Fächerkanon) hervorzuheben, wurde jüngst der *Capabilities Approach* in den internationalen sportpädagogischen Diskurs eingebracht (Durden-Myers & Bartle, 2023). Der gerechtigkeits-theoretisch fundierte *Capabilities Approach* verweist auf die *capabilities*, d. h. die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten von Menschen zur Teilhabe an einem guten und gelingenden Leben und nimmt dabei nicht nur individuelle Voraussetzungen in den Blick, sondern auch die Bedingungen, die eine entsprechende Teilhabe überhaupt erst ermöglichen (Nussbaum, 2011; Sen, 2009). Ziel des Beitrags ist eine theoretische Zusammenführung des kompetenzorientierten Sportunterrichts mit dem *Capabilities Approach*. Dadurch sollen Grenzen sportpädagogischer Kompetenzorientierung beleuchtet und sozialökologische Erweiterungsfelder aufgezeigt werden, womit perspektivisch das angenommene Transferproblem besser adressiert werden könnte.

Theoretische Zusammenführung

Der Sportunterricht selbst wird zunächst als *commodity* bestimmt, d. h. als eine wesentliche Ressource, in dem der Erwerb sport- und bewegungskultureller Kompetenzen grundlegend für alle Schüler:innen möglich wird. Die tatsächliche Teilhabe an der Bewegungs- und Sportkultur kann als *functioning* beschrieben werden. Diese Teilhabe kann jedoch nur realisiert werden, wenn adäquate *capabilities* (Handlungsmöglichkeiten) bestehen. *Capabilities* bilden sich durch entsprechend ausgeprägte *conversions factors* (Umwandlungsfaktoren) aus, welche sich aus individuellen (z. B. Wissen, Können), sozialen (z. B. Normen, Diskriminierung) und umweltbezogenen (z. B. Räume zur Sportausübung) Faktoren zusammensetzen.

In einem iterativen Prozess beeinflusst die bisherige Partizipation von Schüler:innen an der Bewegungs- und Sportkultur (*functioning*) ihre individuellen Kompetenzen, welche wiederum die

Umwandlungsfaktoren für weitere *capabilities* stärken. Somit entsteht ein dynamischer Prozess, der auch die im Sportunterricht bestehende Herausforderung der Heterogenität der Schüler:innenschaft im Hinblick auf ihre unterschiedlichen sportlichen Vorerfahrungen zu erklären vermag.

Abschließend betont der *Choice*-Aspekt, dass es nicht das Ziel des Capabilities Approaches ist, dass alle Schüler:innen an der Bewegungs-, und Sportkultur teilnehmen *sollen* (wie es bspw. gesundheitswissenschaftliche Perspektiven auf den Sportunterricht insinuieren). Schüler:innen sollen vielmehr als mündige und kompetente Individuen an ihr teilhaben *können*, wenn sie es *wollen*. Kompetenzorientierter Sportunterricht, der kognitive, motivationale und soziale Bereitschaften des Individuums adressiert, fokussiert damit hauptsächlich individuelle Faktoren (z. B. Wissen, Können). Soziale Umwandlungsfaktoren, die sich auf Normen und Werten oder Exklusionsmechanismen innerhalb der Bewegungs- und Sportkultur beziehen (z. B. institutioneller Rassismus in Sportvereinen) oder umweltbezogene Umwandlungsfaktoren (z. B. ein adäquater Raum zur Sportausübung), werden in sportpädagogischen Ansätzen zur Kompetenzorientierung bislang kaum berücksichtigt, sind aber essenziell für eine tatsächliche Teilhabe. Dies bedeutet, dass ein kompetenzorientierter Sportunterricht, auch wenn er allen konzeptionellen Ansprüchen genügt und Schüler:innen als kompetent handlungsfähige Individuen hervorbringt, zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für deren Teilnahme an der Bewegungs- und Sportkultur darstellt.

Diskussion

Die konzeptionelle Zusammenführung von sportunterrichtlicher Kompetenzorientierung mit dem Capabilities Approach verdeutlicht, dass die Fokussierung kompetenzorientierter Ansätze auf individuelle Faktoren eine Grenze darstellen kann, die für die Teilhabe von Schüler:innen an der Bewegungs- und Sportkultur zugunsten der Berücksichtigung weiterer (v. a. sozialer, umweltbezogener) Umwandlungsfaktoren überschritten werden müsste. Auf wissenschaftlicher Ebene wird eine Erweiterung des sportpädagogischen Denkens und Handelns vorgeschlagen, bspw. dadurch, dass bestehende Erkenntnisse der (Sport-)Soziologie deutlicher als bisher Einzug erhalten oder verstärkt interdisziplinär erarbeitet werden. Damit einhergehend wird auf der Ebene sportunterrichtlicher Praxis für einen stärkeren Lebensweltbezug votiert (Zander, 2017), der nicht nur an den Interessen der Schüler:innen, sondern auch an ihren *capabilities* im Sinne tatsächlicher Verwirklichungschancen ansetzt.

Literatur

- Balz, E., Frohn, J., Neumann, P. & Roth, A. (2013). Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten. Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie. *Sportunterricht*, 62(9), 258–263.
- Durden-Myers, E., & Bartle, G. (2023). Physical-Literacy-Enriched Physical Education: A Capabilities Perspective. *Children*, 10(9), 1503. <https://doi.org/10.3390/children10091503>
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 5–24.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pratt, M., Varela, A. R., & Bauman, A. (2023). The Physical Activity Policy to Practice Disconnect. *Journal of physical activity & health*, 20(6), 461–464. <https://doi.org/10.1123/jpah.2023-0071>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane & Harvard University Press.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung*. Hofmann.
- Zander, B. (2017). *Lebensweltorientierter Schulsport. Sozialisierungstheoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Meyer & Meyer.

Körper(un)zufriedenheit und sportliche Aktivität – Entwicklung von hochschuldidaktischen Modulen für die Professionalisierung von Sportlehrkräften und Trainer*innen

Einleitung und Problemstellung

Körperunzufriedenheit ist eine negative Bewertung des eigenen Körpers und äußert sich in negativen Gedanken und Gefühlen sowie in Verhaltensweisen, die auf eine Veränderung des Körpers abzielen (z.B. Diät halten, Sport treiben) (Tuschen-Caffier, 2008). Körperunzufriedenheit ist ein Phänomen, welches in allen Lebensphasen von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter auftreten kann. Unabhängig vom Alter zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit unterschiedlichen psycho-sozialen Entwicklungsrisiken bzw. Erkrankungen, wie z.B. Essstörungen oder Depressionen (zfsd: Grimminger-Seidensticker, et al., 2020). Die Rolle von Bewegung und Sport ist im Zusammenhang mit Körperunzufriedenheit ambivalent und vielschichtig. Körperunzufriedenheit kann einerseits ein Grund sein, um sich körperlich-sportlich zu betätigen (und den Körper entsprechend zu formen), andererseits kann sie auch ein Grund sein, keine sportlichen Kontexte aufzusuchen (Sabiston et al., 2019). So gibt es auf der einen Seite einen positiven Zusammenhang mit Körperzufriedenheit und der Ausübung sportlicher Aktivität (Hausenblas & Fallon, 2006). Auf der anderen Seite kann sportliche Aktivität auch zur Entstehung einer Körperunzufriedenheit beitragen, vor allem wenn in dem sportlichen Kontext bestimmte Körperideale angestrebt werden (Petrie, 2020). Auch Sportunterricht kann als ein Risikofaktor für die Entstehung von negativen Körperbildern bei Kindern und Jugendlichen diskutiert werden (Barker et al., 2022). Körperbilder und Körperunzufriedenheit sind aus sportpädagogischer Sicht folglich eine Herausforderung im Hinblick auf die Gestaltung körpersensibler und inklusiver Sport- und Bewegungsangebote in unterschiedlichen Kontexten. Bislang spielt das Thema in der sportwissenschaftlichen Ausbildung von Sportlehrkräften und Trainer*innen bzw. Lehrenden in Sport- und Bewegungsangeboten keine große Rolle. Des Weiteren scheint es einen besonderen Handlungsbedarf der Professionalisierung von Lehrenden in Sport- und Bewegungsangeboten zu geben, da Studienergebnisse darauf hinweisen, dass (Lehramts-)Studierende der Sportwissenschaft selbst häufig mit ihrem Körper unzufrieden sind (Yager & O’Dea, 2009; Grimminger-Seidensticker & Korte, 2023) und selbst einen schlanken, muskulösen, sportlich-fitten Körper idealisieren (Barber, 2018). Diese unterschiedlichen Herausforderungen hat das von der Europäischen Union geförderte Projekt *Body Image and Inclusive Physical Activity (BIIPA)* aufgegriffen und ein sogenanntes hochschuldidaktisches Curriculum samt Unterrichts- und Prüfungsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in Sport- und Bewegungsangeboten entwickelt.

Methodische Vorgehensweise

Das Curriculum und die darin enthaltenen Unterrichts- und Prüfungsmaterialien wurden durch die Kooperation von Wissenschaftler*innen an fünf unterschiedlichen europäischen Universitäten auf der Grundlage empirischer Ergebnisse sowie hochschuldidaktischer Handlungsprinzipien entwickelt. Ziel ist es, die unterschiedlichen Zielgruppen wie Sportlehrkräfte, Trainer*innen, aber auch Übungsleiter*innen oder Sozialarbeiter*innen im Sport- und Gesundheitswesen gleichermaßen zu adressieren und Hochschullehrenden sowie Aus- und Fortbildungsleiter*innen unterschiedliche Handlungs- und Themenfelder aufzuzeigen. Die Unterrichts- und Prüfungsmaterialien werden nun

sukzessiv in unterschiedlichen Kontexten erprobt und in ihrer Akzeptanz durch die unterschiedlichen Zielgruppen (Studierende, Sportlehrkräfte, Trainer*innen, Sozialarbeiter*innen) evaluiert.

Ergebnisse

Das entwickelte Curriculum umfasst Unterrichts- und Prüfungsmaterialien im Umfang von 20 ECTS und ist online über eine Internetplattform in unterschiedlichen Sprachen (u.a. Englisch und Deutsch) abrufbar. Die sechs entwickelten Module umfassen die folgenden Themen: Prävalenz von Körperunzufriedenheit (im europäischen Kontext), Körperlich-sportliche Aktivität in Europa, Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Körper(un)zufriedenheit, Marginalisierte und sozial benachteiligte Gruppen im Sport und besondere Herausforderungen im Hinblick auf Körper(un)zufriedenheit (z.B. Übergewicht, Transgender), Förderung eines positiven Körperbildes sowie Pädagogische und didaktische Handlungsprinzipien für die Gestaltung körpersensibler, inklusiver und motivierender Sport- und Bewegungsangebote.

Diskussion und Fazit

Das Projekt leistet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrenden in Sport- und Bewegungsangeboten und greift ein bislang kaum beachtetes Thema in der sportwissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung auf. Im Rahmen der Tagung sollen die entwickelten Module auf einem Poster präsentiert und in Bezug zu den in der Einleitung aufgeworfenen Herausforderungen in der Professionalisierung von Lehrenden in Sport- und Bewegungsangeboten gesetzt werden. Wenn möglich sollen erste empirische Ergebnisse zur Akzeptanz der Inhalte durch unterschiedliche Zielgruppen präsentiert und diskutiert werden.

Literatur

- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport Education and Society*, 23, 520–532. doi: 10.1080/13573322.2016.1269004.
- Barker, D., Varea, V., Bergentoft, H. & Schubring, A. (2022). Body image in physical education: a narrative review. *Sport, Education and Society*, 28 (7), 824–841. doi: 10.1080/13573322.2022.2076665
- Grimminger-Seidensticker, E. & Korte, J. (2023). *Körperunzufriedenheit bei angehenden Sportlehrkräften – Eine explorative Fragebogenuntersuchung*. Vortrag bei der DGfE-Tagung in Dortmund.
- Grimminger-Seidensticker, E., Korte, J., Möhwald, A. & Trojan, J. (2020). Subclinical Disordered Eating and Body Dissatisfaction in Normal Weight Children—The Role of Physical Activity and Motives to Exercise. *Journal of Physical Education & Health*, 9 (16), 5–13. doi: 10.5281/zenodo.5196091.
- Petrie, T. A. (2020). Eating disorders in sport. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Hrsg.), *Handbook of Sport Psychology: Social perspectives, cognitions and applications* (S. 694–710) (4. Ausgabe). John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781119568124.ch33.
- Sabiston, C. M., Pila, E., Vani, M. & Thogersen-Ntoumani, C. (2019). Body image, physical activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 48–57. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.12.010.
- Tuschen-Caffier, B. (2008). Körperbildstörungen. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (S. 82–86). Heidelberg: Springer.
- Yager, Z. & O'Dea, J.A. (2009). Body image, dieting and disordered eating and activity practices among teacher trainees: implications for school-based health education and obesity prevention programs. *Health education research*, 24 (3), 472–482. doi: 10.1093/her/cyn044.

Reflexion mit der „Walkthrough-Methode“ – Ein Kooperationsprojekt zwischen Schule und Universität zur Förderung des Lernens über digitale Medien im Sportunterricht

Einleitung

Für den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht existieren mittlerweile mehrere Vorschläge und erste Bestandsaufnahmen. Bislang beschäftigen sich die Umsetzungsversuche vorrangig mit der Frage des Lernens mit digitalen Medien, weniger über digitale Medien (Greve et al., 2020). Diese Schwerpunktsetzung auf die technologische Nutzung digitaler Medien ist unzureichend. Viel wichtiger erscheint es, sich auch mit diesen Medien kritisch-reflexiv auseinandersetzen zu können, gewissermaßen „hinter“ die Medien schauen zu können, um dann selbstbestimmt über eine Nutzung entscheiden und diese im Sinne einer „verantwortungsvollen und mündigen Teilhabe an der digitalen Transformation“ (KMK, 2017) selbstbestimmt ausgestalten zu können. Diese kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien, sowie die Analyse der Kooperationsbedingungen von Universität und Schule stehen im Fokus des Projektes.

Fragestellungen und theoretischer Hintergrund

Das hier vorzustellende Kooperationsprojekt von Universität und Schule hat sich mit zwei Fragestellungen beschäftigt: 1. Wie lässt sich die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien näher fassen und im Sportunterricht vermitteln? Da für die Vermittlung ein im hochschuldidaktischen Kontext entwickeltes Lehrkonzept (Kamper, 2024) für den Schulkontext adaptiert und weiterentwickelt wurde, lautet die 2. Fragestellung: Welche Gelingens- und Misslingensbedingungen, besonderen Herausforderungen und Synergien kennzeichnen die Zusammenarbeit von Universität und Schule?

Die mit der ersten Fragestellung aufgerufene kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien wird in Anlehnung an die Rahmenmodelle von von Aufschnaiter et al. (2019) und Aeppli und Lötscher (2016) als Reflexionskompetenz bezüglich digitaler Medien konzipiert und ein heuristisches Modell hierzu entwickelt, aus dem Einzelfacetten der empirischen Untersuchung zugänglich gemacht werden sollen. Der Schwerpunkt des Posterbeitrags liegt auf der zweiten Fragestellung: Die Zusammenarbeit von Schule und Universität steht im Vordergrund. Sie ist im Sinne didaktischer Entwicklungsforschung (Einsiedler, 2011) als Ko-Konstruktion gedacht. Beide Seiten, sowohl Universität als auch Schule, arbeiten ko-konstruktiv und gleichberechtigt an der Veränderung und Weiterentwicklung des Ausgangskonzepts mit. In Anlehnung an Gräsel (2011) setzt das Vorgehen auf eine sog. „symbiotische Strategie“ (ebd., S. 89, die neben der gleichberechtigten Zusammenarbeit meint, dass beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren sollen.

Methodisches Vorgehen

Für die erste Phase der Sportlehrer*innenausbildung wurde im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al., 2012) ein Lehrkonzept entwickelt, das das Lernen über digitale Medien in den Mittelpunkt stellt und derzeit empirisch evaluiert wird (Kamper, 2024). Das Kernstück des Lehrkonzepts stellt die „Walkthrough-Methode“ (Meister & Slunecko, 2021) dar, die Reflexionsprozesse bei der Nutzung von Apps anstoßen soll. Bausteine dieses Lehrkonzepts wurden als Methode für den Schulkontext adaptiert und in einem Sportkurs der gymnasialen Oberstufe erprobt

(Blotzheim & Kamper, 2024). Das Projekt findet in einem Leistungskurs (Q1) Sport (16 Schüler, 4 Schülerinnen) eines Gymnasiums statt. Der Kurs hat 5 Stunden Sport pro Woche. Zur empirischen Untersuchung der Frage danach, wie sich Einzelfacetten der Reflexionskompetenz bezüglich digitaler Medien vermitteln lassen, werden Lerntagebücher der Schüler*innen ($n=20$) und Interviews mit ausgewählten SchülerInnen ($n=4$) geführt. Zur Untersuchung der Gelingens- und Misslingensbedingungen der Kooperation von Universität und Schule werden Feldnotizen der Kooperationspartner von Universität und Schule ($n=2$) erstellt. Die schriftlichen Dokumente werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Nach den ersten Auswertungen ist eine Erprobung der weiterentwickelten Lehrmethode an einer weiteren Schule geplant.

Ergebnisse und Ausblick

Da das Kooperationsprojekt derzeit an der Kooperationsschule läuft und noch nicht abgeschlossen ist, geht es im Posterbeitrag darum, die Weiterentwicklung der universitären Lehrmethode für den schulischen Kontext vorzustellen sowie erste Einblicke in die Ergebnisse zu den Gelingens- oder Misslingensbedingungen der Zusammenarbeit von Universität und Schule vorzustellen. In einer vorläufigen Auswertung lässt sich zeigen, dass sich die von Gräsel (2011) unterschiedenen Gelingensbedingungen weiter ausdifferenzieren lassen. Darüber hinaus scheinen sich für den Sportunterricht spezifische Problemfelder im Hinblick auf derartige Kooperationsprojekte abzuzeichnen. Insofern werden Grenzen und Entgrenzungen des sportpädagogischen Handelns im Hinblick auf Methodenadaptionen und Kooperationsbeziehungen zwischen Universität und Schule diskutiert.

Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), 78-97.
- Aufschneider, C. v., Fraij, A., & Kost, D., (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>.
- Blotzheim, D. & Kamper, S. (2024, einger., für Sammelband angenommen). Lernen über digitale Medien im Sportunterricht – Die Anwendung der „Walkthrough“ Methode im Spannungsfeld von universitärer Theorie und schulischer Praxis. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis: gemeinsam im regionalen Kontext Formen kooperativer Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Metropolregion Ruhr* (Arbeitstitel). Waxmann.
- Einsiedler, W. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C. (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen (S. 88-104). In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht. Mehrwerte und Herausforderungen interdisziplinärer Verzahnung. *sportunterricht*, 69 (11), 494- 498.
- Kamper, S. (2024, in Vorb., für Zeitschrift angenommen). Die „Walkthrough-Methode“ als Möglichkeit zur Förderung der digitalisierungsbezogenen Reflexionskompetenz in der SportlehrerInnenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, Sonderheft „Rückblicke – Ausblicke – Einblicke“ zum Jubiläum der Zeitschrift*.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Zugriff am 17.03.2022 unter <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Meister, M., & T. Slunecko (2021). Digitale Dispositive psychischer Gesundheit. Eine Analyse der Resilienz-App ‚Super-Better‘. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 22 (2), S. 242-265.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Raalle, B., & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU)*, 65 (8), 452–457.

Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht – zentrale Befunde

Einleitung

Zielsetzung der in der Schweiz durchgeführten Studie ist es, die Wahrnehmung und praktischen Erfahrungen bezüglich der Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht (z. B. Bräutigam, 2008; Frogner, 1991; Wolters & Gebken, 2005) und deren Einflussfaktoren durch Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu analysieren. Anstrengungsbereitschaft lässt sich auch als Synonym von Leistungsbereitschaft gemäß Röthig und Prohl (2003) definieren, wobei für diese Studie beide Begriffe über Prozess- und Produktperspektiven voneinander abgegrenzt werden. Die Anstrengungsbereitschaft siedelt sich dabei eher im Bereich des prozessorientierten Kompetenzerwerbs an, bei dem primär die Intervention im Fokus des Erkenntnisgewinns steht. Die Leistungsbereitschaft hingegen wird als Disposition nach einem Endprodukt zu streben, unter Vernachlässigung der zielbringenden Methodik, verstanden (Schnabel & Thiess, 1993).

In der Studie wurden bestimmte Ausprägungen von Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht kategorisiert. Dabei kommen die gängigsten Einflussfaktoren, die der Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht zuzuordnen sind, in den Blick: Kriterien guten Sportunterrichts (z. B. Kastrup, 2009; Wydra, 2009; Wolters & Kemna, 2011), Aufgabenstellungen, Heterogenität und soziale Herkunft, Einflussmöglichkeiten der Lernenden und motorische Leistungsfähigkeit. Von Interesse ist in dieser Studie auch die Frage, wie sich die Anstrengungsbereitschaft im Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I darstellt. Daher wurden sportunterrichtende Lehrpersonen fünfter und sechster Klassen (Primarschule) sowie Sportlehrpersonen siebter und achter Klassen (Sekundarstufe I) über ihre Wahrnehmung zur Anstrengungsbereitschaft ihrer Lernenden befragt.

Methoden

Angestrebt war eine Vollerhebung in zwei Kantonen (Aargau und Basel-Landschaft) der Nordwestschweiz. Dafür wurden Schulleitende direkt oder über die Schulverwaltungen der Primar- und Sekundarschulen in diesen Kantonen angeschrieben und um Unterstützung für eine schriftliche Befragung der sportunterrichtenden Lehrkräfte ihrer Schule gebeten (n = 213 Primarschulen; n = 93 Sekundarschulen). Auf Basis der Rückmeldungen der Schulleitungen konnte die Anfrage an n = 406 Lehrpersonen und an n = 99 Schulverwaltungen der Primarschulen sowie an n = 149 Lehrpersonen und n = 38 Schulverwaltungen der Sekundarschulen gestellt werden, zuzüglich n = 25 Schulverwaltungen von Schulen mit Primar- und Sekundarstufe. Die Befragung hat sich auf die Klassenstufen fünf und sechs (Primarstufe) und sieben und acht (Sekundarstufe I) bezogen und wurde anhand von Online-Fragebögen realisiert.

Der Rücklauf betrug mit Blick auf die Primarstufe n = 62 und von den Sekundarschulen haben n = 35 teilgenommen. Die statistischen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen der Proband:innen (n = 97) und den Ausprägungen der wahrgenommenen Anstrengungsbereitschaft ihrer Schüler:innen sowie der Einflussfaktoren wurden Korrelationsanalysen über Chi²-Tests und anhand von Spearman-Rangkorrelationen für beide Schulstufen überprüft und die Unterschiede der Ausprägungen der Einflussfaktoren über Mann-Whitney-U-Tests miteinander verglichen.

Ergebnisse

Für beide Schulstufen fallen hohe Zustimmungswerte für das Vorhandensein herausragender oder genereller Anstrengungsbereitschaft seitens der Schüler:innen ebenso auf wie geringe

Zustimmungswerte in Bezug auf eine Verweigerungshaltung der Lernenden. Die Einflüsse von Lieblingssportarten auf die Anstrengungsbereitschaft sowie die Wahrnehmung der Lehrenden als Vorbilder erweisen sich bei allen Altersgruppen meist als stark bis sehr stark ausgeprägt.

Korrelationen zeigen sich bezüglich des Kantons und Einfluss der Noten auf die Bewegungszeit ($p = 0,003$) sowie mit Blick auf Kanton und Aufgabenstellung nach Vorlieben der Lernenden ($p = 0,008$). Die Rangkorrelationen ergeben einen hoch signifikanten Unterschied ($p < 0,001$; Effektstärke: $r = 0,4808$; Cohen, 1992) zwischen den beiden Schulstufen in Bezug auf den Einfluss der Noten auf die Anstrengungsbereitschaft beim Auf- und Abbau (von Geräten in der Sporthalle), wobei dieser Faktor bei den älteren Lernenden als weniger gewichtig wahrgenommen wird. Signifikant ist auch der Einfluss der motorischen Fähigkeiten auf die Anstrengungsbereitschaft ($p = 0,016$; Effektstärke: $r = 0,2792$; Cohen, 1992).

Diskussion

Die Ergebnisse deuten darauf, dass die befragten sportunterrichtenden Primar- und Sekundarlehrpersonen eine komplette Verweigerung im Sportunterricht (z. B. Albert, 2017; Wolters & Gebken, 2005) nicht wahrnehmen. Eine in der Transition von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I feststellbare Verschiebung des Einflusses der Noten auf die Anstrengungsbereitschaft beim Auf- und Abbau könnte auf altersbedingte Lernprozesse zurückzuführen sein. Die Befunde der Studie legen zudem nahe, dass die Förderung motorischer Fähigkeiten ab dem Schuleintritt einen wichtigen Beitrag zur Anstrengungsbereitschaft von Schüler:innen im Sportunterricht im Bildungsverlauf leisten kann.

Literatur

- Albert, K. (2017). *Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Schule*. Springer VS.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmund Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14–50). Meyer & Meyer.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 156.
- Frogner, E. (1991). *Sport im Lebensverlauf. Eine Verhaltensanalyse zum Breiten- und Freizeitsport*. Enke.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Hofmann.
- Röthig, P., & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage). Hofmann.
- Schnabel, G., & Thiess, G. (1993). *Lexikon Sportwissenschaft. Leistung, Training, Wettkampf*. Penguin.
- Wolters, P., & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *Sportpädagogik*, 29(6), S. 4–9
- Wolters, P., & Kemna, P. (2011). Qualitätskriterien für den Sportunterricht – Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 159–186). Waxmann.
- Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengung im Sportunterricht. *sportunterricht*, 58(5), 129–136.

Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung gegenüber Bewegtem Lernen

Problemstellung

Die Umsetzung Bewegten Lernens im Fachunterricht weist positive Effekte auf die Konzentrationsfähigkeit (Ma et al., 2015), die Lernmotivation (Finn & McInnis, 2014) und die Qualität des fachlichen Lernens (Donnelly & Lambourne, 2011) von Schüler:innen auf. Bewegtes Lernen scheint somit ein gewinnbringendes Konzept für schulisches Lernen zu sein. Offen ist dabei jedoch die Frage, wovon genau es abhängt, dass Angebote Bewegten Lernens nachhaltig in den Fachunterricht implementiert werden. Dabei scheinen auf der einen Seite lehrkraftbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gegenüber Bewegtem Lernen eine zentrale Rolle zu spielen (Routen et al., 2018), inwieweit diese jedoch mit übergreifenden Personenmerkmalen der individuellen Lehrkraft zusammenhängen, ist nicht hinreichend erforscht (Daly-Smith et al., 2021). In der vorliegenden Untersuchung wird dieses Desiderat aufgegriffen und der Fragestellung nach möglichen personenbezogenen Prädiktoren für die lehrkraftbezogenen Einstellungen und die Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber Bewegtem Lernen nachgegangen.

Die Implementationsforschung verweist auf verschiedene mögliche Prädiktoren, die die Einstellung und die Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber Bewegtem Lernen erklären könnten. Schrader et al. (2020) führen etwa ein „Biographisches Selbstbetroffen-Sein, sich involviert fühlen bzgl. des vorliegenden Problems“ (S. 27) als möglichen Prädiktor für den Implementationserfolg auf. Im Falle des Bewegten Lernens könnte dabei der Bewegungsmangel der Schüler:innen das vorliegende Problem darstellen (Watson et al., 2017). Die Selbstbetroffenheit könnte wiederum durch eine eigene positive Beziehung zu Bewegung und Sport entstehen (Mulhearn et al., 2020). Vor diesem Hintergrund werden nun insbesondere das physische Selbstkonzept, die eigene tägliche, körperliche Aktivität sowie die Freude an Bewegung als mögliche Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartung und der Einstellungen gegenüber Bewegtem Lernen betrachtet.

Methodisches Vorgehen

Die Einstellungen gegenüber Bewegtem Lernen werden angelehnt an Cook et al. (2018) und die Selbstwirksamkeitserwartung zum Einsatz Bewegten Lernens angelehnt an Doll und Meyer (2021) erfasst. Die Messung des physischen Selbstkonzepts erfolgt nach Brettschneider et al. (2004), die der täglichen, körperlichen Aktivität nach Steinvooord (2016) und die der Freude an Bewegung nach Jekauc et al. (2013). Die Skalen der Einstellung gegenüber Bewegtem Lernen ($\alpha = .73$), der Selbstwirksamkeitserwartung zum Einsatz Bewegten Lernens ($\alpha = .89$), des physischen Selbstkonzepts ($\alpha = .76$), der täglichen, körperlichen Aktivität ($\alpha = .89$) und der Freude an Bewegung ($\alpha = .84$) weisen sehr gute bis gute Reliabilitäten auf (Streiner, 2003).

Die Stichprobe umfasst bislang Lehrkräfte ($N = 56$) und Studierende ($N = 115$). Bis April beläuft sich die Stichprobe auf voraussichtlich $N = 250$ teilnehmende Personen.

Vorläufige Ergebnisse

Die hier berichteten vorläufigen Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die vollständigen Daten der Studierendenbefragung ($N = 115$). Die Freude an Bewegung ist ein signifikanter Prädiktor der Einstellung gegenüber Bewegtem Lernen ($\beta = .32$; $t = 3.03$; $p = .00$) sowie der

Selbstwirksamkeitserwartung zum Einsatz Bewegten Lernens ($\beta = .23$; $t = 2.24$; $p = .03$). Das physische Selbstkonzept ist sowohl für die Einstellung ($p = .60$) als auch für die Selbstwirksamkeitserwartung ($p = .27$) kein signifikanter Prädiktor. Ebenso gilt dies für die tägliche, körperliche Aktivität ($p = .22$; $p = .30$).

Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass es weniger von der eigenen sportlichen Aktivität und dem sportlichen Können als vielmehr von einer positiven Beziehung zu Bewegung abhängen könnte, dass Lehrkräfte Selbstwirksamkeitserwartungen und eine positive Einstellung gegenüber Bewegtem Lernen entwickeln. Implementationsstrategien sollten insbesondere hieran ansetzen. Sobald die Erhebungen beendet sind, soll mittels erneuter multipler, linearer Regression der Fragestellung final nachgegangen werden. Ebenso werden zukünftig weitere mögliche Prädiktoren erfasst (z. B. die individuelle Veränderungsbereitschaft und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte), dessen Auswirkungen nachgegangen werden soll.

Literatur

- Brettschneider, A., Rosario, A.S., & Elbert, U. (2004). Validity and predictors of BMI derived from self-reported height and weight among 11- to 17-year-old German adolescents from the KiGGS study. *BMC Research Notes* (4), 414.
- Cook, C. R., Davis, C., Brown, E. C., Locke, J., Ehrhart, M. G., Aarons, G. A., Larson, M., & Lyon, A. R. (2018). Confirmatory factor analysis of the Evidence-Based Practice Attitudes Scale with school-based behavioral health consultants. *Implementation science: IS*, 13(1), 116. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0804-z>
- Daly-Smith, A., Morris, J. L., Norris, E., Williams, T. L., Archold, V., Kallio, J., Tammelin, T. H., Singh, A., Mota, J., von Seelen, J., Pesce, C., Salmon, J., McKay, H., Bartholomew, J., & Resaland, G. K. (2021). Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and implement physically active learning: a meta synthesis of qualitative evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01221-9>
- Doll, J. & Meyer, D. (2021). SWIT. Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die unterrichtliche Integration digitaler Technologie [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4872>
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52(1), 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Finn, K. E., & McInnis, K. J. (2014). Teachers' and students' perceptions of the active science curriculum: Incorporating physical activity into middle school science classrooms. *Physical Educator*, 71, 234–253.
- Jekauc, D., Volke, M., Wagner, M.O., Mewes, N. & Woll, A. (2013). Reliability, validity, and measurement invariance of the German version of the physical activity enjoyment scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(1), 104-115.
- Ma J.K., Le Mare L., Gurd B.J. (2015). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds. *Appl Physiol Nutr Metab*, 40(3), 238–44.
- Mulhearn, S. C., Kulinna, P. H., & Webster, C. (2020). Stakeholders' perceptions of implementation of a comprehensive school physical activity program: A review. *Kinesiology Review*, 9(2), 159-169.
- Routen, A. C., Johnston, J. P., Glazebrook, C., & Sherar, L. B. (2018). Teacher perceptions on the delivery and implementation of movement integration strategies: the CLASS PAL (Physically Active Learning) Programme. *Int J Educ Res*, 88, 48–59.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleusch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung. Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9-59.
- Steinvoord, K. (2016). *Was" läuft." wie bei wem?: Qualitative Evaluation des Interventionsprojekts" läuft."-Klassenwettbewerb zur Aktivitätssteigerung im Alltag von Jugendlichen*. epubli.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

„Ein paar Geräte, ein Fahrrad oder Gymnastikmatten, das reicht nicht“ – Allgemeine sportliche Aktivität im Haftalltag aus der Perspektive weiblicher Strafgefangener in Deutschland

Einleitung

Die weibliche Gefangenenpopulation weist im Verhältnis zu männlichen Insassen und der Allgemeinbevölkerung eine erhöhte Prävalenz mentaler sowie körperlicher Gesundheitsdefizite auf (Martin et al., 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint es bemerkenswert, dass ein Großteil sportwissenschaftlicher Forschung die Auswirkungen von Sport auf männliche Strafgefangene untersucht, während weibliche Inhaftierte häufig ohne Beachtung bleiben (Meek & Lewis, 2014). Im Sinne der Identifikation bestehender Grenzen und potenzieller Entgrenzungen bewegungskulturspezifischer Zugänge wird die Forschungsfrage zugrunde gelegt, wie die sportliche Aktivität im Haftalltag hinsichtlich struktureller Faktoren sowie individueller Wertzuschreibungen von weiblichen Strafgefangenen wahrgenommen wird. Die Untersuchungsergebnisse fokussieren den Aspekt der Allgemeinen sportlichen Aktivität im Haftalltag eines übergeordneten Forschungsvorhabens hinsichtlich der Auswirkungen sportlicher Aktivitäten auf die mentale Verfassung von weiblichen Inhaftierten in Deutschland. Das Vorhaben ist im Sinne der Grounded Theory konzipiert und steht somit nicht im Kontext einer konkreten theoretischen Rahmung.

Methoden

Mit Blick auf die explorativ-subjektive Beschaffenheit des Forschungsanliegens wurden semi-standardisierte, leitfadengestützte Expertinneninterviews mit weiblichen Inhaftierten einer offenen deutschen Justizvollzugsanstalt durchgeführt (n=7). Alle Interviewpartnerinnen nahmen freiwillig an der Interviewstudie teil. Die erhobenen Interviewdaten wurden mithilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

Ergebnisse

Das Kodierungssystem umfasst fünf induktiv erzeugte Subkategorien (in kursiv) der Oberkategorie Allgemeine sportliche Aktivität. Hinsichtlich der *Strukturellen Bedingungen* werden sowohl institutionsspezifische als auch räumliche Faktoren thematisiert, die das Sporttreiben im Haftkontext erschweren. Die langfristige Integration angeleiteter sportlicher Angebote in den Haftalltag wird häufig durch hohen bürokratischen Aufwand sowie den Mangel an qualifizierten Sportbeamt*innen behindert. Zudem fehlt es oft an einer systematischen institutionsspezifischen Verankerung konkreter Vorgaben bezüglich der Quantität und Qualität entsprechender Sportangebote, sodass ihre Realisation in der Regel von Einzelpersonen abhängt. Neben der kritischen Betrachtung der Umsetzung angeleiteter sportlicher Angebote werden auch die vorhandenen Möglichkeiten zum selbstständigen Sporttreiben überwiegend negativ bewertet. Die Ausstattung sowie die Bewegungsfläche und somit die allgemeinen Bewegungsmöglichkeiten sind häufig sehr begrenzt. Darüber hinaus wird auf den Mangel an Anleitung durch qualifiziertes Personal hingewiesen, was es unerfahrenen Inhaftierten erschwert, einen niedrighwelligen Zugang zur sportlichen Aktivität zu finden. Als Konsequenz der kritischen strukturellen Bedingungen werden angeleitete Sportprogramme nur selten und unregelmäßig angeboten. Die Interviewteilnehmerinnen können – mit Blick auf den *Inhalt und Umfang des allgemeinen Sportangebots* – lediglich von einzelnen, unregelmäßigen Terminen, die etwa 45

Minuten dauern und hauptsächlich Tabata- oder Lauftrainingseinheiten umfassen, berichten. Obwohl die konkreten Aktivitäten von den Teilnehmerinnen positiv bewertet werden, fällt die *Wertung des allgemeinen Sportangebots* vor allem aufgrund seiner hohen Diskontinuität negativ aus. Die beschriebenen Umstände verringern zudem die *Allgemeine Motivation zur Sportpartizipation* seitens der Gefangenen, sodass potenzielle Sporteinheiten aufgrund zu geringer Teilnehmerinnenzahlen nicht stattfinden. Zusätzlich beschreiben die Interviewteilnehmerinnen eine ohnehin vorherrschende Demotivation aufgrund haftspezifischer psychophysischer Belastungen, die jegliche Aktivität hemmt. Die identifizierten Probleme in den strukturellen Bedingungen und die omnipräsente Demotivation im Haftkontext erzeugen den Eindruck einer negativen Spirale, die die Qualität und Quantität sportlicher Aktivität im Strafvollzug erheblich einschränkt. Konsequenterweise zeigt sich eine hohe Diskrepanz in der *Eigenen Sportaktivität* der Teilnehmerinnen, die außerhalb ihrer Haftsituation tendenziell eine deutlich höhere und vielfältigere Aktivitätsrate aufweisen als innerhalb des Strafvollzugs.

Diskussion

Der Strafvollzug verfolgt das Primärziel, „[...] Gefangene zu befähigen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“ (Strafvollzugsgesetz NRW, 2024, §1). Aus den kritischen Gesundheitsstandards vor allem innerhalb der weiblichen Gefangenenpopulation und dem negativen Einfluss defizitärer Gesundheitszustände auf die Kriminalitätsprävention (Ghanbarzadeh & Mohamadi, 2013) ergibt sich ein relevantes Spannungsfeld. Der wissenschaftliche Diskurs indiziert, dass sportliche Angebote – sofern existent – ein wichtiger Faktor in der Stärkung allgemeingesundheitlicher Ressourcen von Gefangenen sein können (Meek & Lewis, 2012), weibliche Gefangene jedoch eine besonders geringe Partizipationsrate hieran aufweisen (Martínez-Merino et al., 2017). Somit kann die systematische Integration entsprechender Angebote in die Strukturen des Strafvollzugs als vielversprechender Ansatz zur Auflösung dieses Spannungsfeldes betrachtet werden. Obwohl eine solche Integration bereits seit geraumer Zeit vom Gesetzgeber gewünscht ist, zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass strukturelle Bedingungen, motivationale Aspekte sowie das Fehlen konkreter Gestaltungsvorgaben die Umsetzung entsprechender Angebote behindern.

Literatur

- Ghanbarzadeh, M. & Mohamadi, A. (2012). Aerobic exercise on mental health of prisoner people. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 12(2), Artikel 33, 217–221.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Martin, R. E., Adamson, S., Korchinski, M., Granger-Brown, A., Ramsden, V. R., Buxton, J.A., Espinoza-Magana, N., Pollock, S. L., Smith, M. J. F., Macaulay, A. C., Condello, L. L. & Hislop, G. (2013). Incarcerated women develop a nutrition and fitness program: participatory research. *International journal of prisoner health*, 9(3), 142–150. doi: 10.1108/IJPH-03-2013-0015
- Martínez-Merino, N., Martín-González, N., Usabiaga-Arruabarrena, O. & Martos-García (2017). Physical activity practiced by incarcerated women: A systematic review. *Health care for women international*, 38(11), 1152–1169. doi: 10.1080/07399332.2017.1368515
- Meek, R. & Lewis, G. (2012). The role of sport in promoting prisoner health. *International journal of prisoner health*, 8(3-4), 117–130. doi:10.1108/17449201211284996
- Meek, R. & Lewis, G. (2014). Promoting well-being and desistance through sport and physical activity: The opportunities and barriers experienced by women in English prisons. *Women & criminal justice*, 24(2), 151-172. doi: 10.1080/08974454.2013.842516
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Strafvollzugsgesetz. Gesetz zur Regelung des Vollzuges der Freiheitsstrafe in Nordrhein-Westfalen (Strafvollzugsgesetz Nordrhein-Westfalen – StVollzG NRW)*. Zugriff am 30. Januar 2024 unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000061

Entwicklung von Verhaltensregeln zur Prävention von Gewalt und optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen im (Leistungs-)Sport

Einleitung und theoretischer Hintergrund

Gewalt in interpersonalen Beziehungen im Sport, die Trainer*innen oder Funktionär*innen auf der einen Seite und Athlet*innen auf der anderen Seite betrifft, ist seit langem ein drängendes Thema im (Leistungs-)Sport. Es besteht kein Zweifel daran, dass geeignete Präventionsmaßnahmen auf verschiedenen organisatorischen Ebenen entwickelt und umgesetzt werden sollten; dies gilt sowohl für Deutschland als auch international (International Safeguarding Children in Sport Working Group, 2016). Die Prävention von Gewalt bildet dabei einen wichtigen Teil der evidenzbasierten Förderung der psychosozialen und sportlichen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ein Projekt in Zusammenarbeit mit einem Landesverband und einem Spitzenverband zielt darauf ab, direkt zur Entwicklung und Umsetzung praktischer Maßnahmen beizutragen und durch empirische Begleitforschung breit anwendbare Erkenntnisse zu liefern. Das Projekt wird vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft gefördert (Förderkennzeichen 072020/23). Der Fokus liegt auf Verhaltensregeln für Trainer*innen, Athlet*innen, Eltern und Funktionär*innen. Solche Verhaltensregeln gelten als dringend erforderliche Präventionsmaßnahmen, da sie allen Beteiligten klare Leitlinien bieten und damit eine verhaltenssteuernde Wirkung ausüben können. Neben Schutzaspekten sollten die Verhaltensregeln auch Verhaltensweisen umfassen, die empirisch nachgewiesen förderlich für die Entwicklung, Leistung und Motivation der Athlet*innen sind.

Methodisches Vorgehen

Die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz und praktischen Realisierung eines Verhaltenskodizes steigt, wenn die unmittelbaren Akteursgruppen aktiv an ihrer Entwicklung und Umsetzung beteiligt sind. Daher bestand eine wichtige Aufgabe darin, eine Prozessstruktur und individuelle Komponenten der Organisationsentwicklung zu entwickeln, die top-down- und bottom-up-Prozesse nachhaltig und effektiv integrieren. Dies wurde auf verschiedenen Ebenen realisiert: Auf oberster Ebene hat ein Beirat mit Mitgliedern aller Akteursgruppen (Sportler*innen, Eltern, Trainer*innen, Funktionär*innen) den Projektprozess von Beginn an durch regelmäßige Treffen begleitet. Auf unterer Ebene wurden Partizipationsmöglichkeiten durch zielgruppen-spezifische Workshops mit Athlet*innen, Eltern, Trainer*innen und Funktionär*innen realisiert. Als Vertreter*innen der Athlet*innen wurden die Athlet*innensprecher*innen eingeladen, am Workshop teilzunehmen ($N = 5$). Alle Chef- und Bundesnachwuchstrainer*innen des beteiligten Spitzenverbands haben an dem Workshop für Trainer*innen teilgenommen ($N = 8$). Da bislang keine nationale gewählte Elternvertretung bestand, wurden Eltern eingeladen, die sich vorherigen Arbeitsgruppen engagiert haben ($N = 7$). Die Gruppe der Funktionär*innen bestand aus Mitgliedern des Verbands-Präsidiums, Referent*innen aus den Bereichen Sport und Leistungssport sowie Bundesstützpunktleiter*innen ($N = 9$).

Basierend auf international vorliegenden Codes of Conduct wurden zunächst Vorschläge für Verhaltensregeln im deutschen Sport entwickelt. Hierbei wurden normative Standards wie die UN-Kinderrechtskonvention und empirische Erkenntnisse aus der Effective Coaching Forschung berücksichtigt. In den Workshops wurden diese normativen Grundlagen geklärt, anschließend die erarbeiteten Regelvorschläge diskutiert sowie Änderungsbedarfe festgehalten. Mithilfe der Rückmeldungen wurde der Regelkatalog überarbeitet und sprachlich vereinheitlicht. In einem gemeinsamen

Workshop mit allen Stakeholdern wurde der überarbeitete Katalog vorgestellt und erneut diskutiert. Um den Nutzen und die Akzeptanz der prototypisch gestalteten Organisationsentwicklungsstruktur wissenschaftlich zu bewerten, wurde das Vorgehen mithilfe eines kurzen für das Projekt entwickelten Fragebogens (5 Items, siehe Tab. 1) sowie leitfadengestützter Interviews mit acht Vertreter*innen der vier beteiligten Akteursgruppen evaluiert. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Ergebnis des Projektes ist ein Regelkatalog, der Rechte und Pflichten für Athlet*innen (26 Regeln), Trainer*innen (33 Regeln), Erziehungsberechtigte (21 Regeln) und Funktionär*innen (14 Regeln) formuliert. Neben dem Regelkatalog wurde ein ausführlicheres Dokument entwickelt, das Erläuterungen zu einigen Regeln enthält, die Klärungen und Konkretisierungen herbeiführen und so Missverständnisse vermeiden sollen.

Die Rückmeldungen zu den geschlossenen Fragen zur Prozessevaluation sind in Tabelle 1 dargestellt. Hier zeigt sich, dass die Teilnehmenden – unabhängig ihrer Statusgruppe – den Prozess sowie das Ergebnis insgesamt sehr positiv bewerten ($M > 4,0$).

Tabelle 1 Rückmeldungen der Teilnehmer*innen zu den Workshops ($N = 11$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich bin mit dem Prozess der Regelentwicklungen zufrieden.	4,45	0,50
Ich bin mit dem Ergebnis der Regelentwicklungen zufrieden.	4,09	0,79
Ich konnte mich ausreichend in den Prozess einbringen.	4,73	0,62
Das Klima der Zusammenarbeit war gut.	4,82	0,39
Meine Anliegen wurden ernstgenommen.	4,82	0,39

Bemerkung: Skala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll zu“ (5).

Die Auswertungen der Interviews bestätigen dieses positive Bild: Die Beteiligten betonen besonders die Bedeutung der partizipativen, offenen und respektvollen Zusammenarbeit, in der die Anliegen der Beteiligten ernsthaft aufgenommen und umgesetzt wurden. Sowohl der Austausch innerhalb der Statusgruppen als auch die gemeinsame Diskussion trugen aus ihrer Sicht dazu bei, dass viele Perspektiven berücksichtigt wurden. Wenngleich die Teilnehmer*innen anfängliche Abwehr gegenüber dem Prozess aufgrund von Arbeitsüberlastung und mangelnder zeitlicher Ressourcen berichten, so bewerten sie den Prozess ebenso wie das Ergebnis im Nachhinein sehr positiv. Der entwickelte Regelkatalog wird als gerechte Verteilung von Rechten und Pflichten für die verschiedenen Akteursgruppen empfunden, der Hoffnung auf langfristige Veränderungen bewirkt.

Ausblick

Die Verhaltensregeln sollen künftig in den beiden beteiligten Verbänden formal implementiert werden. Die Regeln müssen dann in der Praxis erprobt und immer wieder auf ihre Wirksamkeit hin geprüft werden. Eine Interviewpartnerin beschreibt treffend: „ (...) *Das ist ja auch das Schöne daran, dass so ein Prozess ja auch eigentlich nie so richtig für beendet erklärt sein muss, sondern stets irgendwie Türen öffnet für weitere ja, weitere Anpassungen*“. Als nächster Schritt sind niederschwellige Interventionsmöglichkeiten zur Vermeidung von Konflikten bei Regelverstößen zu erarbeiten. Hierbei ist die Entwicklung gestufter Interventionsverfahren wünschenswert.

Literatur

International Safeguarding Children in Sport Working Group. (2016). *International Safeguards for Children in Sport*. <http://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/International-Safeguards-for-Children-in-Sport-version-to-view-online.pdf>

Sportunterricht im Förderschwerpunkt Lernen (FsL) aus Sicht von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften

Ausgangslage und Problemstellung

Der Sportunterricht an Förderschulen stellt laut Rischke und Zimlich (2023) ein Praxisfeld dar, welches durch die Sportpädagogik bislang „kaum systematisch berücksichtigt wurde und wird“. Dabei wird gerade für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die motorische Entwicklung „als wesentliche[r] Einflussfaktor im Rahmen einer umfassenden und ganzheitlichen Kindheitsentwicklung“ (Anneken & Schüle, 2004, S. 27) gesehen. Allerdings bedarf es für eine schüler*innenorientierte Förderung im Sportunterricht ausgebildeter Lehrpersonen mit fachspezifischer Professionalität (u.a. Liebl, 2020). In den einschlägigen Sammelwerken der 1980er Jahre wird aber bemängelt, dass Schüler*innen mit FsL von Lehrkräften unterrichtet werden, die zu rund 80% für das Fach nicht ausgebildet waren (vgl. exemplarisch Irmischer, 1984; aktuell auch Greisbach, 2017). Mit Blick auf die damalige Forschungslage resümieren Anneken und Schüle (2004, S. 26), dass eine „konzeptionelle Integration von Bewegung und Sport in der Sonderschule ([...]) durch eine unzureichende Qualifikation der Lehrerschaft [...] entscheidend negativ beeinflusst wird“. In nicht spezifisch sonderpädagogischen Studien gibt es diesbezüglich Anzeichen dafür, dass die fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräfte weniger anspruchsvolle Ziele setzen (DSB, 2006) und ein geringeres Engagement im Sportunterricht zeigen (Knörzer & Treutlein, 2007). Doch in Bezug auf Förderschulen und -zentren ist weitestgehend unklar, wie, auf welcher Grundlage und mit welchen Zielen die Lehrpersonen ihren Sportunterricht gestalten. Diese unzureichende Faktenlage begründete den Ausgang der Überlegungen zur vorliegenden Untersuchung. Ebendiese setzt sich zum Ziel, das angesprochene Forschungsdesiderat zu adressieren und einen Einblick in die Gestaltung des Sportunterrichts im FsL aus Sicht der „nahezu unbekannt[e] Spezies“ (Liebl, 2020, S. 155) an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften abzubilden.

Die Untersuchung

Um die subjektive Sicht der fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräfte zu rekonstruieren, wurde ein qualitatives Design gewählt. Mithilfe von systematisierenden Expert*inneninterviews (vgl. Bogner & Menz, 2002) wurden vier weibliche und eine männliche Lehrkraft (n=5), die zwischen einem und elf Jahren fachfremd Sport in ihren Schulen in Bayern unterrichten, unter folgender leitender Fragestellung interviewt:

Wie gestalten fachfremd unterrichtende Lehrkräfte ihren Unterricht im Schulfach Sport an Grundschulen mit FsL?

Zusätzlich sollte erforscht werden, welche Ressourcen und Unterstützungsbedarfe sie benötigen und welche konkreten Erfahrungen sie in der Sporthalle mit ihren Schüler*innen sammeln.

Die Daten wurden mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unter Verwendung von inhaltlichen Kategorien ausgewertet. Die inhaltlichen Kategorien waren deduktiv am Leitfaden orientiert und wurden induktiv ausdifferenziert. Die Kategorien des Leitfadens wurden auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse entwickelt und fokussierten im Wesentlichen die Gestaltungs- und Beziehungsebene des Sportunterrichts.

Ergebnisse und Diskussion

Grundlegend greifen die Befragten bei der *Gestaltung* des Sportunterrichts auf entweder kollegiale Informationen von Sportlehrkräften oder eigene außerschulische Sportererfahrungen (z.B. aus dem Vereinssport) zurück. Bei der Umsetzung wird deutlich, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Kinder eine klare Struktur brauchen, welche durch einen Stundenablauf angestrebt wird, der festen Regularien und einem den Kindern vertrauten Schema folgt. Auch bei der Einführung von neuen Übungen und Spielen müsse man „wesentlich kleinschrittiger“ arbeiten, um die Schüler*innen nicht zu überfordern. Diesbezüglich werden nonverbale Zeichen und Piktogramme als eine gute Hilfe bei der Strukturierung durch *Visualisierung* des Unterrichts gesehen. Dieses Vorgehen wird allerdings nicht explizit im Sportunterricht angewendet, sondern als generelles Prinzip beim Unterrichten im Kontext des FsL genutzt und lässt sich auch bei didaktisch-methodischen Überlegungen zu einem Sportunterricht für Kinder mit FsL finden (u.a. Schiedeck & Schiedeck, 2017).

Auf der *Beziehungsebene* haben die befragten Lehrkräfte den Eindruck, dass sie die Kinder im Sportunterricht anders und tendenziell besser kennenlernen, was die Beziehungsqualität verbessert und sich teilweise sogar positiv auf die Schumatmosphäre auswirkt. Andererseits können die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen in dem freieren Rahmen des Sportunterrichts von den befragten Lehrkräften nicht ausreichend berücksichtigt werden. Die Lehrpersonen haben den Eindruck, infolge ihres begrenzten sportpraktischen Wissens bzw. ihrer begrenzten Erfahrungen ihre Ziele, darunter insbesondere das Schaffen von Anlässen für eine freudvolle Bewegung, weniger konsequent verfolgen zu können. Für die Vermittlung sportlicher Inhalte fehlt es ihnen an konkreten Unterstützungsmaßnahmen, wie beispielsweise eine Einweisung in Sicherheitsmaßnahmen und eine Sammlung leicht umzusetzender Spiele ohne komplexes Regelwerk.

Um das Potenzial des Fachs ausschöpfen zu können, sollten daher die fachfremd unterrichtenden Sonderpädagog*innen Unterstützung bei der Fachkompetenzentwicklung erfahren. Entsprechende Fortbildungsmaßnahmen sollten in einem ersten Schritt vor allem Multiplikator*innen für das gesamte Kollegium qualifizieren.

Literatur

- Anneken, V., & Schüle, K. (2004). Zur Situation von Bewegung und Sport an Sonderschulen in Deutschland. Untersuchungen zur Lehrerqualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(1), 24-27.
- Bogner, A., & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33- 70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- Greisbach, M. (2017). Förderschwerpunkt Lernen – Basiswissen für den inklusiven Sportunterricht – Einführung. In M. Giese, & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Unterricht und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte* (S. 32-52). Meyer & Meyer.
- Irmischer, T. (1984). *Didaktik des Sportunterrichts an der Schule für Lernbehinderte*. Verlag Modernes Lernen.
- Knörzer, W., & Treutlein, G. (2007). Problemstellungen der Implementation von ‚Bewegtem Lernen‘ durch (sport)fachfremde Lehrer. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 226-230). Czwalina.
- Liebl, S. (2020). „Fachfremd“ unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen – eine nahezu unbekanntes Spezies. *sportunterricht*, 69(4), 155-159.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Rischke, A., & Zimlich, M. (2023). *Der Sportunterricht an Förderschulen – ein „blinder Fleck“ der Sportpädagogik?* Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik am 09.06.2023 in Hamburg.
- Schiedeck, K., & Schiedeck, S. (2017). Unterrichtsphasen mit kognitivem Anteil im inklusiven Sportunterricht – wie Lernprozesse für Schüler des Förderschwerpunkts Lernen unterstützt werden können – Praxisbeispiel. In M. Giese, & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Unterricht und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte* (S. 53-64). Meyer & Meyer.

Steigerung der körperlichen Aktivität von Jugendlichen durch ein ganzheitliches schulisches Bewegungsförderungsprogramm: Studienprotokoll *Active School*

Hintergrund: Die positiven Auswirkungen regelmäßiger körperlicher Aktivität auf die körperliche und mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen sind gut belegt. Trotz dieser gesundheitlichen Vorteile erfüllen die meisten Schweizer Jugendlichen das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfohlene Niveau an körperlicher Aktivität, von täglich 60 Minuten moderater bis hoher Intensität, nicht. Aufgrund ihrer Inklusivität gelten Schulen als idealer Ort zur Förderung von körperlicher Aktivität. In letzter Zeit wurden demnach ganzheitliche schulische Bewegungsförderungsprogramme (z.B. Comprehensive School Physical Activity Program; CSPAP) diskutiert, bei welchen schulinterne Bewegungskordinator*innen (BKs) auf organisatorischer Ebene eine entscheidende Rolle spielen, um die Bewegungsförderung voranzutreiben. In der Schweiz fehlt es jedoch an solchen ganzheitlichen Ansätzen und spezifischen Weiterbildungen für BKs. Das Ziel dieser Studie ist die Steigerung der körperlichen Aktivität von Jugendlichen durch *Active School*, einem ganzheitlichen schulischen Bewegungsförderungsprogramm für Schweizer Sekundarschulen mit integrierter BK-Weiterbildung.

Methode / Design: Die Studie *Active School* läuft von Sommer 2023 bis Sommer 2026. Da bisher keine Follow-up-Daten vorliegen, werden auf dem Poster der Aufbau des Programms und der Studie präsentiert. *Active School* umfasst fünf Komponenten der Bewegungsförderung, die auf dem CSPAP-Modell basieren (Sportunterricht, Bewegung während, vor und nach der Schule, Einbezug von Mitarbeitenden, Engagement von Familie und Gemeinde). Jede Schule wird unterstützt, individuelle Ziele für die Bewegungsförderung festzulegen. Dieser Prozess wird von den BKs geleitet, die an einer beruflichen Weiterbildung vor und während der Umsetzung von *Active School* teilnehmen. Durch eine cluster-randomisierte kontrollierte Studie (RCT) wird nach 12 und 24 Monaten die Wirksamkeit von *Active School* bei 12 Sekundarschulen (2 Kohorten an je 3 Experimental- und 3 Wartekontrollschulen) evaluiert. Als primärer Outcome wird die moderate bis hohe körperliche Aktivität der Schüler*innen mittels Beschleunigungsmessern gemessen. Als sekundäre Outcomes werden die sportmotorische Leistungsfähigkeit, das allgemeine Wohlbefinden der Schüler*innen sowie mehrere psychosoziale Variablen im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität erfasst. Die Wirksamkeitsevaluation wird von einer Prozessevaluation begleitet, die sich auf die Implementierungsergebnisse Umsetzung, Reichweite, Machbarkeit und Nachhaltigkeit von *Active School* konzentriert. Ripple Effect Mapping und halbstrukturierte Interviews werden eingesetzt, um den Implementationsprozess aus der Perspektive der beteiligten Akteure*innen zu rekonstruieren und zu verstehen. Dabei werden Faktoren wie Kontext, Merkmale der Schule, Merkmale der Programmdurchführung und -unterstützung untersucht.

Diskussion: *Active School* stellt das erste ganzheitliche schulische Bewegungsförderungsprogramm mit integrierter BK-Weiterbildung im Schweizer Schulsystem dar. Die gleichzeitige Evaluation der Wirksamkeit und des Implementationsprozesses wird als Stärke dieser Studie betrachtet.

Literatur

Carson, R., & Webster, C. A. (2019). *Comprehensive school physical activity programs: Putting research into evidence-based practice*. Human Kinetics Publishers.

Einstellungen von Schüler:innen zum Einsatz videobasierter digitaler Medien im Sportunterricht (EdiSU)

Während die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Medieneinsatz in Schule und Unterricht als Facette professioneller Kompetenzentwicklung zunehmend beforscht werden (Knezek & Christensen, 2016; Schmidt et al., 2017), sind die Einstellungen von Schüler:innen zum Einsatz digitaler Medien in der Schule oft noch von verkürzten Vorstellungen geprägt (Schulmeister, 2009). Aufgrund der hohen und massiv gestiegenen Mediennutzungsdauer in den letzten zwei Jahrzehnten wird davon ausgegangen, dass Schüler:innen Medien auch per se gerne zum Lernen nutzen würden – Entgrenzung wird in Bezug auf Mediennutzung unterstellt. Die medienbezogenen Einstellungen von Schüler:innen sind ein relevantes Kriterium für die Mediennutzung innerhalb und außerhalb schulischer Kontexte und damit auch eine Zielperspektive mediendidaktischer Bemühungen. In diesem Projekt wird das sozialpsychologische Konstrukt der Einstellung in seiner Mehrdimensionalität (kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponenten) möglichst umfassend betrachtet (Zimbardo & Gerrig, 1996). Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen, welche Einstellungen die Schüler:innen zum Medieneinsatz im Sportunterricht haben, welche Zusammenhänge zwischen den Einstellungskomponenten bestehen können und welche externen Variablen zur Förderung positiver Einstellungen genutzt werden können. Der Begriff der digitalen Medien wurde mit Blick auf die Dominanz von Videofeedback im Sportunterricht auf videobasierte digitale Medien konkretisiert. Eine fachspezifische Besonderheit hinsichtlich der medienbezogenen Einstellung von Lehrkräften, liegt im Bewegungsprimat, also in der Überzeugung, dass der Sportunterricht primär dazu dienen soll, dass sich Schüler:innen möglichst viel bewegen (Roth, 2022). Hier stellt sich die Frage, inwieweit dieses Bewegungsprimat auch bei Schüler:innen mit einer skeptischen Einstellung gegenüber dem Medieneinsatz im Sportunterricht einhergeht.

Methode

Basierend auf dem Technology Acceptance Model (Park, 2009) wurde ein Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen entwickelt und mittels einer Befragung von Achtklässlern an Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen (N = 202) validiert. Externe Variablen (z. B. Schulsport und Medienerfahrung), die kognitive Einstellungsdimension, die affektive Dimension und die Verhaltensdimension wurden als Subskalen berücksichtigt. Es wurde ein kovarianzbasiertes Strukturgleichungsmodell berechnet, das Effekte zwischen externen Variablen und Einstellungsdimensionen abbildet.

Ergebnisse

Das postulierte Modell wies eine zufriedenstellende Modellanpassung auf (RMSEA = .06; χ^2/df -Verhältnis = 1,72; CFI = 0,90). Das Modell ist in Abb. 1 dargestellt. Der vorherige Zugang zu videobasierten Medien im Sportunterricht und die damit verbundene Selbstwirksamkeit fördern eine positive Einstellung im Bereich der kognitiven Komponente. Eine höhere wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit sowie geringere Bedenken hinsichtlich des Videos als Darstellungsform im Unterricht und des Anteils von Bewegungszeit bei Videonutzung (Bewegungsprimat) fördern eine positive Bewertung des Medieneinsatzes im Sportunterricht. Die Auswirkungen der kognitiven Teilvariablen auf die Nutzungsabsicht scheinen durch die affektive Komponente vermittelt zu werden. Eine höhere wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit ist mit einer positiven Bewertung verbunden. Diese wiederum ist mit einer höheren Absicht verbunden, videobasierte Medien im Sportunterricht zu nutzen.

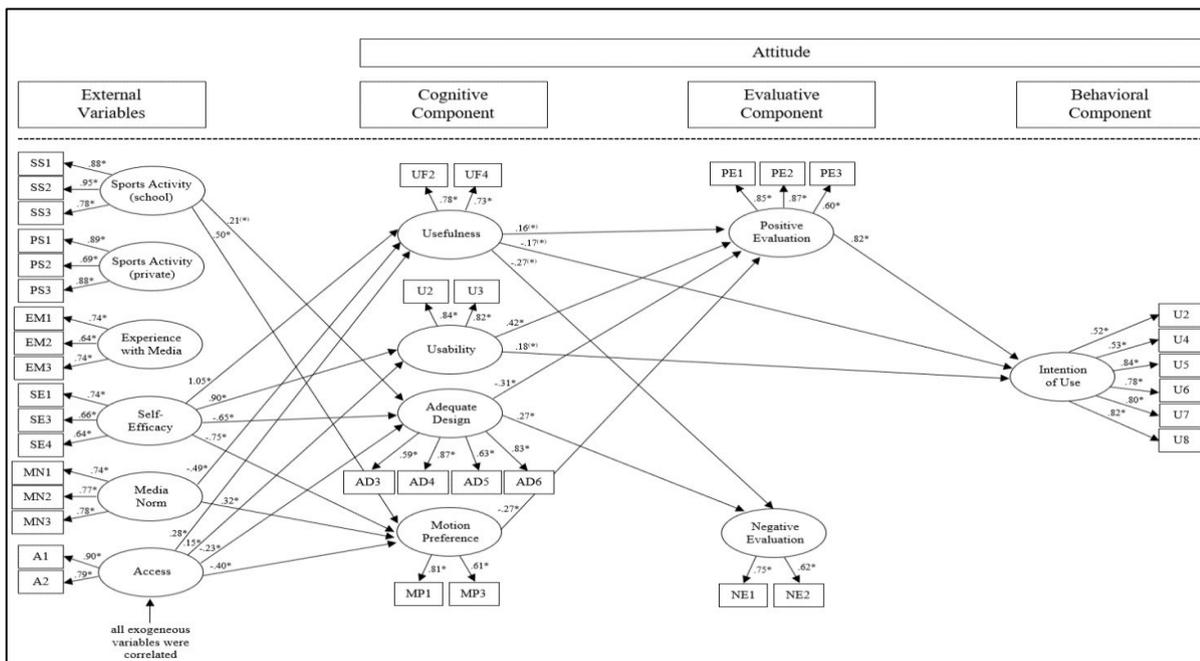


Abbildung 1 Strukturgleichungsmodell. * $p < .05$; (^{*}) $p < .10$

Schlussfolgerungen

Das dargestellte Modell zeigt, dass Schüler:innen der Nutzung videobasierter Medien im Sportunterricht gegenüber nicht per se positiv, sondern eher neutral eingestellt sind und einige Schüler:innen Bedenken gegenüber der Nutzung videobasierter Medien im Sportunterricht haben. Diese Bedenken gilt es als Sportlehrkraft bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen. Dankbar ist in diesem Zusammenhang für Sportlehrkräfte, dass der reine Zugang, also alleine das Erproben und Nutzen videobasierter Medien im Sportunterricht, bereits Bedenken reduziert. Fachdidaktisch spannend ist zudem der Befund zum Bewegungsprimat: Schüler:innen, die sich im Sportunterricht in erster Linie bewegen wollen, sind dem Medieneinsatz gegenüber skeptisch eingestellt, weshalb es wichtig sein kann, dass der Medieneinsatz mit einer möglichst hohen Bewegungszeit kombiniert wird, um Bedenken abzubauen und eine motivierte Mitarbeit zu sichern.

Literatur

- Knezek, G., & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: Adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307–325. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Park, S. Y. (2009). An Analysis of the Technology Acceptance Model in Understanding University Students' Behavioral Intention to Use e-Learning. *Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Roth, A.-C. (2022). Digitalisierung aus der Sicht von Sportlehrer*innen. Eine Rekonstruktion metaphorischer Konzepte als soziale Deutungsmuster. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*. 10(2), 183-200.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schulmeister, R. (2009). *Gibt es eine «Net Generation»? Erweiterte Version 3.0*. Universität Hamburg.
- Zimbardo & Gerrig (1996). *Psychologie*. (7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Talentierte Athlet:innen als Leistungsträger – nur im Sport? Analyse der schulischen Leistungen und der Auswirkungen eines Schulversuchs zur Förderung dualer Karrieren in der gymnasialen Oberstufe

Ziel der Förderung einer dualen Karriere (DK) ist es, Athlet:innen zu ermutigen und zu unterstützen, während ihrer leistungssportlichen Karriere Bildungs-/Berufsqualifikationen zu erlangen, die ihren eigenen Leistungsvoraussetzungen und Interessen entsprechen sowie ihnen nach dem Ende der sportlichen Karriere attraktive Möglichkeiten im beruflichen Kontext eröffnen. An Eliteschulen des Sports (EdS) bestehen vielfältige Förderprogramme (DKFP), die das Gelingen von DK wahrscheinlicher machen sollen. Es stellt sich die Frage, ob und welche DKFP Schülerathlet:innen bei der Entfaltung ihres vollen akademischen Potenzials im Vergleich zu Schüler:innen wirksam unterstützen. Empirische Studien zu dieser Frage sind selten zu finden (Sallen & Gerlach, 2020).

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie lag auf der Evaluation zwei verschiedener DKFP für Schülerathlet:innen der Sekundarstufe II (Sallen et al., 2023). Beide DKFP wurden an einer EdS im Bundesland Brandenburg angeboten. DKFP-1 gibt den Schülerathlet:innen die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife auf dem üblichen Weg zu erlangen: eine zweijährige Qualifikationsphase in vier Semestern mit allen Abschlussprüfungen am Ende. DKFP-1 ist an dieser EdS für alle Schülerathlet:innen vorgesehen. Schülerathlet:innen, die besonders trainings- und wettkampftensive Sportarten betreiben und sportlich erfolgreich sind, erhalten Zugang zu einem Förderprogramm (DKFP-2) mit zwei zusätzlichen Komponenten: (1) die Qualifikationsphase kann um bis zu vier Semester verlängert werden und (2) die Abschlussprüfungen können auf mehrere Semester verteilt werden.

Forschungsfragen

1. Unterscheiden sich die schulischen Leistungen und die Entwicklung der schulischen Leistungen zwischen DKFP-1- und DKFP-2-Nutzer:innen?
2. Unterscheiden sich die schulischen Leistungen von EdS-Schülerathlet:innen (DKFP-1+2) von dem Leistungsdurchschnitt der Schüler:innen im Land Brandenburg?

Methode

Im Rahmen einer Vollerhebung wurden die in Abiturzeugnissen festgehaltenen Schulleistungen (Noten & Leistungspunkte zu allen Semestern in der Qualifikationsphase) von allen 200 Schülerathlet:innen (♀ 48%; ♂ 52%) erfasst, die innerhalb der ersten drei Jahre seit Einführung von DKFP-2 in die gymnasiale Oberstufe eintraten und nachfolgend die allgemeine Hochschulreife erlangten. Davon nahmen 61 Personen DKFP-2 und 139 Personen DKFP-1 in Anspruch. Ergänzend dazu wurde die zeitgleich erbrachten, durchschnittlichen Schulleistungen (Abiturqualifikationsphase) der Schülergesellschaft an Gesamtschulen des Bundeslandes Brandenburg ermittelt (n = 3.606). Im Fokus standen die Abiturgesamtleistung und die Leistungen in ausgewählten Abiturprüfungsfächern (Deutsch, Mathematik, Sport & Geschichte). Die statistische Prüfung auf Gruppenunterschiede bzgl. schulischer Leistungen und Leistungsentwicklung erfolgte mittels *t*-Test und RM-ANOVA.

Ergebnisse

Der mit dem DKFP-2 gebotene Freiraum zur Verteilung von Abiturabschlussprüfungen über die gesamte Qualifikationsphase wurde von allen Schülerathlet:innen genutzt. Etwas mehr als die Hälfte

verteilte die Prüfungen auf drei Schuljahre. Rund 70% der DKFP-2-Nutzer:innen reduzierten die Anzahl der Prüfungen im letzten Schuljahr auf maximal zwei Prüfungen.

Obwohl DKFP-2-Nutzer:innen deutlich mehr Zeit in den Leistungssport investierten, lässt sich an den Mittelwerten und Effektgrößen ablesen, dass sie augenscheinlich etwas bessere Leistungen in den fachspezifischen Abiturprüfungen sowie in der fachübergreifenden Abiturgesamtbilanz erzielten. Diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Mit Blick auf die Entwicklung fachspezifischer Leistungen während der Qualifikationsphase, ist festzustellen, dass in keinem der ausgewählten Fächer Leistungsunterschiede zwischen den DCFP-1- und DCFP-2-Nutzer:innen auszumachen sind.

Die Schülerathlet:innen an der EdS (DKFP-1+2) erzielten in den Fächern Mathematik und Geschichte signifikant bessere Leistungen als der Landesdurchschnitt. Das gilt sowohl in Bezug auf die fachspezifischen Notenpunkte in der Qualifikationsphase als auch in den Abiturprüfungen. Die Leistungsunterschiede sind anhand der Effektgrößen als moderat bis groß einzustufen. Im Fach Deutsch bestanden keine Unterschiede berichten. EdS-Schülerathlet:innen erreichten eine deutlich höhere Abiturgesamtpunktzahl (fachübergreifend) als der Durchschnitt der Schülerschaft im Land Brandenburg. Dieser signifikante Effekt ist moderat.

Diskussion

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist festzuhalten, dass leistungssportlich aktive Jugendliche den durch das DKFP-2 geschaffenen Freiraum auf individuelle Weise zur Koordination schulischer und sportlicher Anforderungen nutzen. Das DKFP-2 scheint die Unterstützungsbedürfnisse von Athlet:innen in DK präzise anzusteuern und damit zum Gelingen von DK beizutragen. Diese Interpretation wird durch weitere Befunde der Evaluationsstudie gestützt (Sallen et al., 2022). Die Inanspruchnahme des DKFP-2 führte im Vergleich zum DKFP-1 weder zur Übervorteilung noch zur Benachteiligung der Nutzer:innen. Die Ergebnisse des Vergleichs der Leistungen von EdS-Schülerathlet:innen mit dem Durchschnitt der Gesamtschülerschaft im Bundesland Brandenburg lassen den Schluss zu, dass Schülerathlet:innen ihre Bildungskarriere i. d. R. nicht systematisch zugunsten der Leistungssportkarriere vernachlässigen. DKFP unterstützen Schülerathlet:innen an EdS offenbar wirkungsvoll dabei, potentielle Bildungsnachteile aufgrund leistungssportlichen Engagements abzuwenden (Nachteilsausgleich). Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Zentralabiturs im Land Brandenburg die besseren Leistungen der EdS-Schülerathlet:innen in Abiturprüfungen einem Pauschalverdacht auf wohlwollende, milde Leistungsbewertung an EdS zuwiderlaufen. Als plausible Erklärungen werden ein höherer sozioökonomischen Status sowie durch den Leistungssport besonders geschulte Fähigkeiten zur Selbstregulation und Disziplin diskutiert.

Literatur

- Sallen, J. & Gerlach, E. (2020). Förderung Dualer Karrieren. In C. Breuer, C. Graf & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 246-273). Hofmann.
- Sallen, J., Wendeborn, T. & Gerlach, E. (2023). Talented athletes as high achievers – only in sports? Analysis of academic performance and the impact of dual career assistance programmes in upper secondary school. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53 (4), 410–419. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00878-7>
- Sallen, J., Wendeborn, T. & Gerlach, E. (2022). Evaluation von Angeboten zur Förderung Dualer Karrieren an Schule-Leistungssport-Verbundsystemen unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchs Additives Abitur. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft. (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch Forschungsförderung 2021/2022* (S. 255-261). Eigenverlag.

Einfluss eines digitalen Analysetools auf das spieltaktische Wissen und Können von Grundschülerinnen und Grundschulern

Einleitung

Spielgemäße Vermittlungsansätze von Sportspielen zielen auf das Erreichen von Spielfähigkeit und Spielverständnis (Barba-Martín et al., 2020). Ein Baustein hiervon ist das Beherrschen von Basistaktiken. Eine zentrale Komponente ist dabei das Erkennen und Ausnutzen von Lücken im Sportspiel, um eine Gegnerbehinderung zu umgehen (Memmert & Harvey, 2010). Dieser Fähigkeit liegt das Konstrukt des Deckungsschattens zugrunde, dessen Verständnis nicht nur Lücken erkennen lässt, sondern auch Aufschluss über mögliche und nichtmögliche Passwege gibt. Dadurch, dass der Deckungsschatten im Sportspiel nicht sichtbar ist, kann dies bei den Lernenden zu Vorstellungs- sowie Verständnisproblemen mit diesem Lerngegenstand führen. Dieses kognitive Problem soll durch das Einzeichnen der Deckungsschatten und daraus resultierender Lauf- und Passwege in ein Standbild einer zuvor videographierten Spielszene verringert werden. Durch einen ständigen Wechsel zwischen Spiel- und Reflexionsphasen sollen mentale Repräsentationen zum Deckungsschatten generiert, erweitert oder verändert werden.

Studienbeschreibung

Im Experiment mit einem einfaktoriellen-zweifachgestuften Design analysierte die Experimentalgruppe mehrere eigene videographierte Spielszenen und zeichnete basierend auf einer Kleingruppendiskussion die Deckungsschatten sowie daraus resultierende Pass-/ Laufwege ein. Die Kontrollgruppe hingegen analysierte nachgestellte Spielszenen ohne den Einsatz eines digitalen Tools. Mittels eines Wissenstests vor und nach der Studie wurde das spieltaktische Wissen von Grundschüler*innen (N=202) erhoben. Um das spieltaktische Können zu beurteilen, wurden die Schüler*innen vor sowie nach der Intervention beim Spielen gefilmt.

Ergebnisse und Diskussion

Eine Mehrebenenanalyse zeigte beim spieltaktischen Wissen keinen signifikanten Unterschied ($p=.436$) zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe. Zur Beurteilung des spieltaktischen Könnens wurden die vor sowie nach der Intervention videographierten Spielszenen quantitativ mit einem an das Game Performance Assessment Instrument (Memmert & Harvey, 2008) angelehnten Codiermanual geratet. Die dadurch gewonnenen Daten wurden mit einer Mehrebenenanalyse ausgewertet. Ein signifikanter Unterschied ($p=.016$) zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe konnte dabei für die Kategorie „Positioning“ gefunden werden. Diese Kategorie gibt an, wie oft sich ein Kind so auf dem Spielfeld positioniert, dass mindestens ein*e Mitspielende*r anspielbereit außerhalb des Deckungsschattens steht. Die Ergebnisse der Studie erlauben eine differenzierte Diskussion hinsichtlich eines möglichen lernförderlichen Einsatzes von Videofeedback beim Lernen von Basistaktiken im Sportunterricht der Grundschule. Dadurch können zukünftig für das spezifische Konstrukt des Deckungsschattens evidenzbasiert erste Ideen für eine konkrete Gestaltung des digital-gestützten Sportunterrichts abgeleitet werden.

Literatur

- Barba-Martín, R., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D. & González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 3330. doi:10.3390/ijerph17093330
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220-240.
- Memmert, D. & Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15:3, 287-305. DOI: 10.1080/17408980903273121

Lehrvideos für den Sportunterricht – Eine Pilotstudie zur Auswahl und Anwendung von Gestaltungskriterien für Sportlehrvideos am Beispiel Bouldern

Problemstellung

Durch die Digitalisierung gewinnt der Einsatz von Lehrvideos immer mehr an Bedeutung. Kinder und Jugendliche nutzen Plattformen wie YouTube und Instagram, um sich Informationen anzueignen und Interessen zu verfolgen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020). Insbesondere beim selbstständigen Wissenserwerb bieten Lehrvideos eine Möglichkeit, Informationen auditiv und visuell wahrzunehmen. Der Abgleich der eigenen Bewegung mit einem Sollwert kann die Diskrepanz der Bewegungsausführung aufzeigen und somit als selbstständige Feedbackmöglichkeit genutzt werden (Fischer & Krombholz, 2020). Um eine Qualitätssicherung im inhaltlichen und didaktischen Rahmen zu gewährleisten, müssen Sportlehrvideos durch Einhaltung von Gestaltungskriterien erstellt werden. Forschungen im naturwissenschaftlichen Kontext von Kulgemeyer (2019), Findeisen et al. (2019) und Sterzing (2021) leiteten bereits allgemeine Gestaltungskriterien für Lehrvideos her. Motorische Bewegungen sind aber von Modellen und Experimenten abzugrenzen und erfordern in der visuellen Darstellungen Besonderheiten, um die dynamischen Prozesse einer Bewegung adäquat aufzeigen zu können.

Ziele der Pilotstudie sind die Herleitung von zusätzlichen sportspezifischen Gestaltungskriterien und deren Anwendung auf ein Beispielvideo zur Bouldertechnik „Frontales Auflösen von Kreuzzügen“. Dieses Video wird in der Pilotstudie evaluiert. Der Fokus der Masterarbeit lag auf der Erstellung von Lehrvideos für den schulischen Kontext in der Sportart Boulder zur Erweiterung der inhaltlichen Vielfalt im Themenfeld „Bewegen an Geräten“ (MBSJ, 2022). Die Pilotstudie entwickelte sich aus dem Mangel an Studien zur Gestaltung von Lehrvideos für den Sportunterricht.

Methodik

Der Forschungsprozess war dreigeteilt. Mithilfe von allgemeinen Gestaltungskriterien für Lehrvideos nach Sterzing (2021), die von einer Expertengruppe validiert wurden, sind Sportlehrvideos ausgewählt worden. Ein Vergleich der Sportlehrvideos führte zu Ableitungen von Gemeinsamkeiten im Bereich Gestaltung, Inhalt und Struktur. Dabei konnten Elemente in Sportlehrvideos identifiziert werden, die eine Erweiterung der bereits existierenden Kriterien verlangten. Abbildung 1 zeigt den erstellten Katalog mit abgeleiteten Gestaltungskriterien für Sportlehrvideos, der spezifizierte Kriterien auf Basis der aktuellen Forschung (Kulgemeyer 2019; Findeisen et al., 2019; Sterzing, 2021), sowie neue Kriterien enthält. Im zweiten Schritt wurde, basierend auf den Kriterien, ein Lehrvideo zur Bouldertechnik „Frontales Auflösen von Kreuzzügen“ entwickelt und letztendlich dieses in einer Pilotstudie bezogen auf die Qualität evaluiert.

Nach mehrfacher Betrachtung des Videos durch die Probanden, füllten diese einen Fragebogen aus. Für die Itemgenerierung wurden die Gestaltungskriterien in offene und geschlossene Aussagen umformuliert und ergänzend Items zu Untersuchung der Verständlichkeit und Fachlichkeit des Videos aufgestellt. Beispielsweise beinhaltete die Untersuchung des Gestaltungskriteriums „Länge des Videos“ (vgl. Abb. 1) die Aussage, *Die Länge des Videos ist angemessen* und die Auswahloption verschiedener Videolängen, die für den Probanden als angemessen empfunden werden.

Gestaltungskriterium und Merkmale	Beschreibung
Struktur	
Länge des Videos	• 1:30 - 3:30 min je nach Komplexität
Intro	• Länge 5-10 s; beinhaltet Technik bzw. Thema und Produktionsbeschreibung (Copyright)
Zusammenfassung	• hebt die wichtigsten Knotenpunkte nochmals hervor (3-5) und reduziert somit die wichtigsten Inhalte auf das Wesentliche
Ansprache des Betrachters	• direkte Ansprache des Betrachters, um persönlichen Bezug und höheren Aufforderungscharakter zu erzeugen
Hintergrundmusik	• ist vorhanden, darf allerdings nur sehr leise zu hören sein, um nicht ablenkend zu wirken
Inhalt	
Ziel/Ausblick des gezeigten Inhaltes	• die Technik wird einmal genannt und beispielhaft gezeigt
Wozu kann die Technik/Bewegung genutzt werden	• Anwendungsbeispiel z.B. Technik, die bei Ballsportarten im Spielgeschehen gezeigt wird; ganze Boulderroute klettern, die Technik beinhaltet
Merkmale der Bewegung	• maximal 3 - 10 Merkmale nennen, um eine kognitive Überlastung zu vermeiden (optimal nicht mehr als 5)
Besonderheiten hervorheben	• Besonderheiten und wichtige Knotenpunkte visuell und auditiv hervorheben
Visualisierung	
Merkmale der Bewegung	• Visualisierung von biomechanischen Aspekten: Winkel, Bewegungsrichtungen als auch Phasen der Bewegung durch Kreise, Pfeile, Linien oder unterschiedliche Farbfelder hervorheben Ziel: Fokus auf spezifischen Bereich lenken, um den Cognitive Load möglichst gering zu halten
Texteinblendung	• der gesprochene Text wird in verkürzter Form (Schlagwörter/Knotenpunkte/Fachbegriffe) zeitgleich eingeblendet
Bewegungsgeschwindigkeit	• akzentuierte Verwendung von Slow Motion Effekten, um die Wahrnehmung von spezifischen Bewegungsmerkmalen zu erleichtern
Perspektivenwechsel und Schnitt	• je nach Komplexität der Bewegung 4-8 Schnitte und Perspektivwechsel
Perspektiven	• Long/Medium/Close Shot, High Angle Shot und Splitscreen, um Bewegungen optimal darzustellen

Abbildung 1 Gestaltungskriterien von Sportlehrvideos (Teschner 2024, mod. nach Sterzing 2021)

Mittels einer vierstufigen intervallskalierten Likert- Skala schätzten die Probanden das Zutreffen der Aussagen ein. Es standen Bemerkungsfelder für die Nachvollziehbarkeit der Ausprägung der subjektiven Wahrnehmung und zu Tätigung von Verbesserungsvorschlägen zur Verfügung. Von den 30 Probanden (12 Frauen und 18 Männer \bar{x} 26,5 \pm 2,2 Jahre alt) wiesen 28 einen akademischen Abschluss im Bereich Sport auf. Die durchschnittliche Klettererfahrung betrug 2,2 \pm 0,9 Jahre. Demnach konnte eine Überprüfung der Verständlichkeit und Fachlichkeit gewährleistet werden.

Datenauswertung

Die Antworten der 30 Fragebögen wurden in Zahlenwerte umgewandelt und einer deskriptiven Analyse unterzogen. Die Ergebnisse wurden mittels prozentualer Verteilungen dargestellt. Bei der Auswahl der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ erfolgte eine Zustimmung zum Ausprägungsgrad des Kriteriums. Das Kriterium wird als erfüllt betrachtete, sofern 50% der Probanden einer Aussage zustimmten.

Ergebnisse

Allen 20 Items wurde mit durchschnittlich 96,8 Prozent und einer Spannweite von 84-100 Prozent zugestimmt. Insbesondere Kriterien wie die „inhaltliche Vollständigkeit“ und die „Verständlichkeit der Merkmale und Technik“ im Allgemeinen, sowie die „Ableitbarkeit der Technik aus dem Video“ wurde zu 100 Prozent bestätigt (vgl. Abb. 2). Kritikpunkte mit 6,7 - 13,2 Prozent Ablehnung („trifft gar nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“) wurden in den Items „Länge des Videos“, „Sprechtempo“ festgestellt. Subjektive Änderungsvorschläge bezogen sich auf Qualität der Farbqualität, Kontraste und Helligkeit des Videos.

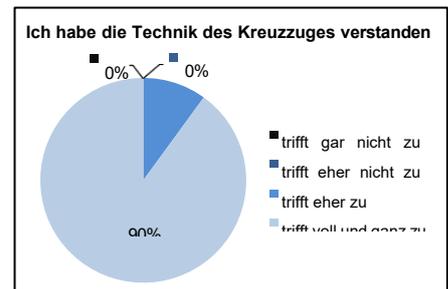


Abbildung 2 Item „Verständlichkeit der Technik“

Diskussion

Die Probanden bewerteten die Angemessenheit der Kriterien, die im Evaluationsvideo umgesetzt wurden. Die hohe Zustimmung lässt eine hohe Qualität und Fachlichkeit des Videos vermuten. Die Kriterien geben eine Empfehlung für die Gestaltung von Sportlehrvideos. Sie können bei der Auswahl und Erstellung inhaltlich und didaktisch hochwertiger Sportlehrvideos eine Orientierung bieten. Limitationen der Forschung bilden die fehlende Validierung der Gestaltungskriterien, sowie die Validierung des Fragebogens zur Qualität des Evaluationsvideos, wodurch die abgeleiteten Kriterien für Sportlehrvideos kritisch zu betrachten sind. Im weiteren Forschungsprozess wird die Validierung beider Komponenten durchgeführt. Veränderungen und Ergänzungen der Kriterien sind möglich. Gleichzeitig muss im schulischen Kontext überprüft werden, ob und wie Sportlehrvideos auf unterschiedliche Altersstufen angepasst werden müssen, um die Verständlichkeit des Inhalts und den folgenden Lernerfolg möglichst hoch zu halten. Das Nutzen von Videos zum

Informationsgewinn stellt eine fächerübergreifende Kompetenz im Bereich der Medienbildung dar, die auch im Sportunterricht gefördert werden soll (MBS, 2022). Die Entwicklung und Optimierung von Videos können dazu führen, auch verschiedene sportspezifische Kompetenzbereiche anzusprechen, um einen mehrperspektivischen Zugang zu ermöglichen.

Literatur

- Findeisen, S., Horn, S., Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 10, S. 16-36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>
- Fischer, B., Krombholz, A. (2020): Videoeinsatz beim Lernen sportlicher Techniken In: B. Fischer und A. Paul (Hrsg.), Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport, Bildung und Sport 18, https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_2
- Kulgemeyer, C. (2019). Qualitätskriterien zu Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. Zugriff am 19.02.2022 unter: <https://www.researchgate.net/publication/330958158>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Zugriff am 11.12.2021 unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (Hrsg.) (2022). Rahmenlehrplan Teil B. Sport. Zugriff am 15.02.2024 unter: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2022/Teil_B_RLP_GO_ST_2022.pdf
- Sterzing, F., Szabone Varmai, A., Reinhold, P. (2021). Theoriebasierte Gestaltung & Validierung der Qualität von Erklärvideos. Zugriff am 6.3.2022 unter: <https://www.researchgate.net/publication/349313415> Theoriebasierte Gestaltung Validierung der Qualität von Erklärvideos
- Teschner, J., Kittel, R. (2024): Lehrvideos für den Sportunterricht. Eine Pilotstudie zur Auswahl und Anwendung von Gestaltungskriterien für Sportlehrvideos. Sportunterricht 73(1) 14-17

Design und Wirksamkeit von Interventionsstudien zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht: ein systematisches Review mit Metaanalyse

Einleitung

Seit einiger Zeit wird auch im Fach Sport der Frage nachgegangen, wie die Unterrichtsqualitätsdimension der kognitiven Aktivierung im Fach Sport ausgedeutet werden kann (u. a. Herrmann & Gerlach, 2020). Entsprechend gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen zu der Frage „wozu eigentlich kognitiv aktiviert werden soll“ (Wibowo et al. 2021, S. 199). In einem Scoping Review konnten Engelhardt et al. (2023), die für eine möglichst konstruktäquivalente Übertragung aus der empirischen Bildungsforschung in die sportdidaktische Diskussion plädieren, aus empirischen Studien insgesamt fünf konzeptionelle Zielkategorien kognitiver Aktivierung im Sportunterricht herausstellen: (gesundheitsbezogenes) Wissen, motorische Fertigkeiten, Spielverständnis und -fähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Motivation. Diese sollen direkt oder indirekt zur Förderung von Handlungsfähigkeit oder Physical Literacy beitragen. Gerade im deutschsprachigen Diskurs ist bislang allerdings wenig über die Wirksamkeit eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts hinsichtlich möglicher Zielkategorien bekannt, d. h. inwieweit diese Zielkategorien tatsächlich erreicht werden. Vor diesem Hintergrund folgt der vorliegende Beitrag der Frage, wie wirksam Interventionen zu einem kognitiv aktivierenden Sportunterricht hinsichtlich der Zielkategorien sind und welches Design diesen Interventionen zugrundeliegt.

Methodisches Vorgehen

Um die aktuelle Forschungslage im deutsch- sowie englischsprachigen Raum zu erfassen, wurde ein systematischer Review durchgeführt (Page et al., 2021). Recherchiert wurde in nationalen sowie internationalen Datenbanken (u. a. BISP-Surf (SPOLIT), SPORTDiscus, FIS-Bildung, ERIC, Web of Science, Scopus) im Zeitraum von 2000-2022. Dabei kam ein breites Spektrum an deutsch- und englischsprachigen Suchbegriffen zum Einsatz (z. B. Aufgabekultur, Reflexion, instructional support, cognitive engagement). Die dreischrittige Trefferselektion (Titel-, Abstract- und Volltext-Screening) wurde anhand definierter Ein- und Ausschlusskriterien (u. a. Prä-Post-Design) von zwei Gutachtenden unabhängig durchgeführt. Die Datenextraktion sowie das Risk-of-Bias Assessment (Higgins et al., 2011) erfolgten ebenfalls durch zwei Gutachtende. Zur Bewertung der studienübergreifenden Wirksamkeit wurde mit allen Studien im Kontrollgruppendesign eine Metaanalyse (Review Manager 5.4) durchgeführt.

Ergebnisse

Die Datenbanksuche lieferte 5639 Treffer. Nach Entfernen der Duplikate wurden insgesamt 3418 Treffer in den weiteren Reviewprozess einbezogen (Cohens Kappa: 0.75–0.96); 30 Interventionsstudien konnten nach Abschluss des Screening-Prozesses eingeschlossen werden. Die überwiegende Mehrheit der Studien stammte aus den USA und aus Spanien; zwei Studien wurden in Deutschland durchgeführt. Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der Studiendesigns. Beispielsweise reicht die Interventionsdauer von sechs bis 40 Unterrichtseinheiten. Lediglich die Hälfte der Studien (n=15) folgt einem Kontrollgruppendesign. Die Interventionsprogramme orientieren sich mehrheitlich an methodischen Ansätzen wie dem „Teaching Games for Understanding“

zur Förderung von Spielverständnis und Spielfähigkeit oder dem 5-E-Learning-Cycle zum Erwerb gesundheitsbezogenen Wissens. Besonders häufig konnten die Merkmale *offene Problemstellungen*, *Reflexion des sportlichen Handelns* oder auch *soziale Interaktion* identifiziert werden. Eher selten wurde hingegen der *Bezug zum Vorwissen* oder die *Dokumentation des sportlichen Handelns* genannt.

Hinsichtlich der Wirksamkeit lassen sich in den Studien Lerngewinne in vier der fünf Zielkategorien identifizieren: (*gesundheitsbezogenes*) *Wissen* ($g=0.54$), *motorische Fertigkeiten* ($g=0.56$), *Spielverständnis und -fähigkeit* ($g=0.48$) sowie *Motivation und Affekt* ($g=0.39$). Die Zielkategorie Reflexionsfähigkeit wurde in keiner der Interventionsstudien empirisch erfasst.

Diskussion

Während im deutschsprachigen Kontext bislang nur wenig Befunde zur Wirksamkeit eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts vorliegen, kann mit Hilfe der Befunde des systematischen Reviews der Kenntnisstand erkennbar erweitert werden. In Ergänzung zu den Annahmen von Richartz und Kohake (2021) zeigt sich ein kognitiv aktivierender Sportunterricht nicht nur wirksam im Bereich des verständnis- und bewertungsbezogenen Lernens, sondern auch hinsichtlich motorischer sowie spieltaktischer Zielkategorien. Auffällig ist jedoch, dass in dem Review keine Studien identifiziert werden konnten, die Reflexionsfähigkeit als Zielkategorie verfolgen. Damit liegen für einen bedeutsamen Teil des Bildungsauftrags der Handlungsfähigkeit (reflexive Handlungsfähigkeit) keine Wirksamkeitsnachweise vor. Hier bedarf es künftig der Entwicklung geeigneter Testinstrumente, um den Bildungsauftrag von Sportunterricht hinreichend und umfassend abbilden zu können. Im Vergleich zu anderen systematischen Reviews (u. a. Carl et al., 2022) zeigen sich zudem Limitationen hinsichtlich des Umfangs der Datenlage. Vor dem Hintergrund eines noch jungen empirischen Diskurses um einen kognitiv aktivierenden Sportunterricht und der geringen Anzahl an Studien mit Kontrollgruppendesign bedarf es weiterer Studien, um die Robustheit der metanalytischen Befunde zu stärken.

Literatur

- Carl, J., Barratt, J., Wanner, P., Töpfer, C., Cairney, J. & Pfeifer, K. (2022). The Effectiveness of Physical Literacy Interventions: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 52, 2965-2999. <https://doi.org/10.1007/s40279022-01738-4>
- Engelhardt, S., Hapke, J. & Töpfer, C. (2023). Kognitive Aktivierung im Sportunterricht: ein Scoping Review zur Umsetzung methodisch-didaktischer Merkmale und zugrundeliegender konzeptioneller Grundannahmen. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00178-x>
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F., Weeks, L., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343, d5928. <https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Richartz, A. & Kohake, K. (2021). Zur (Fach-)Spezifität von Unterrichtsqualität im Fach Sport. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 243–251. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00112-z>
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E. & Bükers, F. (2021). Konzepte zur Aktivierung im Sportunterricht - ein fachdidaktischer Vergleich. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl., S. 184–203). Hamburg: Universität Hamburg.

Motorische Basiskompetenzen von Kindergartenkindern: Unterschiede in Geschlecht, Alter, Sportvereinszugehörigkeit und körperlicher Aktivität im Alltag

Einleitung

Das Kindergartenalter (3-6 Jahre) gilt als zentrale Phase der „Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen und der Aneignung elementarer Bewegungskombinationen“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 249) und ist durch eine quantitative Leistungssteigerung, einer deutlichen Qualitätssteigerung, sowie einer Zunahme der variablen Bewegungsformen gekennzeichnet (Meinel & Schnabel, 2007). In dieser Phase wird außerdem die Grundlage für die motorischen Basiskompetenzen gelegt (Herrmann et al., 2022). Motorische Basiskompetenzen sind Voraussetzungen zur Teilhabe und zum Problemlösen in sportlichen Situationen und bilden wesentliche Grundlagen für die Entwicklung eines körperlich aktiven Lebensstils (Herrmann et al., 2022). Die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen stellt eine Voraussetzung für die Entwicklung höherer Kompetenzen dar und bildet die Grundlage für den Erwerb sportartspezifischer Fähigkeiten (Kress et al., 2023). Es können zwei Kompetenzbereiche unterschieden werden: Der Kompetenzbereich *Etwas Bewegen* umfasst Aufgaben im Umgang mit Bällen und der Kompetenzbereich *Sich Bewegen* umfasst Bewegungen des eigenen Körpers (Herrmann et al., 2020).

Methode

Die motorischen Basiskompetenzen von $N = 44$ Kindern ($M = 58.1$ Monate, $SD = 7.9$, 54.5% Jungen) wurden in Hamburg mit dem MOBAK-KG Instrument (Herrmann et al., 2020) erhoben. Das Alter, Geschlecht, die Sportvereinsmitgliedschaft und körperliche Aktivität im Alltag wurden mittels eines Elternfragebogens erfasst. Die Daten wurden mit deskriptiver Statistik und t-Tests ausgewertet.

Ergebnisse

Jungen erzielten höhere Werte im *Etwas Bewegen* ($p = .047$, $d = .62$), während es im *Sich Bewegen* keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gab. Ältere Kindergartenkinder (60-67 Monate) schnitten in beiden Kompetenzbereichen signifikant besser ab (*Sich Bewegen*: $p = .024$, $d = .72$; *Etwas Bewegen*: $p < .001$, $d = 1.48$) als die jüngere Kohorte (39-59 Monate). Kinder, die sich an vier oder mehr Tagen pro Woche mindestens eine halbe Stunde körperlich betätigten ($n = 18$), erzielten signifikant bessere Ergebnisse im *Sich Bewegen* ($p = .025$, $d = .72$), nicht aber im *Etwas Bewegen*. In beiden Kompetenzbereichen wurden signifikante Unterschiede hinsichtlich der Mitgliedschaft im Sportverein festgestellt. Mitglieder zeigen ein höheres Kompetenzniveau (*Sich Bewegen*: $p = .009$, $d = .84$; *Etwas Bewegen*: $p = .004$, $d = .94$), wobei Jungen (50%) häufiger in Sportvereinen sind als Mädchen (25%).

Diskussion

Ein hohes Niveau an motorischen Basiskompetenzen scheint es Kindern zu ermöglichen, bereits im Kindergartenalter an sportlichen Aktivitäten teilzunehmen. Jungen zeigten bereits in diesem Alter eine bessere Leistung im Umgang mit Bällen. Die höheren Werte in beiden Bereichen zugunsten der älteren Kohorte deuten darauf hin, dass die motorischen Basiskompetenzen von Kindergartenkindern immer altersspezifisch interpretiert werden müssen. Körperliche Aktivität im Alltag kann als wichtiger Faktor für die Förderung von *Sich Bewegen* angesehen werden. Es gilt jedoch zu beachten,

dass die Angaben zur körperlichen Aktivität im Alltag auf den subjektiven Einschätzungen der Eltern beruhen. Die Teilnahme an Sportangeboten im Sportverein ist relativ selektiv und hängt von verschiedenen Faktoren, wie dem sozialen Umfeld, ab. Daher ist es wichtig, dass bereits im Kindergarten Zeit für Bewegung vorgesehen wird. Diese Studie ist die Erste in Deutschland, die Ergebnisse aus dem Schweizer Kontext (Herrmann et al., 2022) reproduziert und auf die kulturübergreifende Validität des MOBAK-KG-Instruments (Herrmann et al., 2020) verweist.

Literatur

- Gerlach, E., Herrmann, C., Jekauc, D., & Wagner, M. O. (2017). Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests & Trends, Band 15. Begabungen und Talente* (S. 145–158). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C., Bretz, K., Kühnis, J., Seelig, H., Keller, R., Storni, S., Voisard, N., Rossi, F., & Ferrari, I. (2022). *Monitoring motorischer Basiskompetenzen von Kindergartenkindern in der Schweiz: Abschlussbericht MOBAK-Monitoring 2021*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6380396>
- Herrmann, C., Ferrari, I., Wälti, M., Wacker, S., & Kühnis, J. (2020). *MOBAK-KG: Motorische Basiskompetenzen im Kindergarten. Testmanual* (3. Aufl.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3774435>
- Kress, J., Seelig, H., Bretz, K., Ferrari, I., Keller, R., Kühnis, J., Storni, S. & Herrmann, C. (2023). Associations between basic motor competencies, club sport participation, and social relationships among primary school children. *Current issues in Sport Sciences (CISS)*, 8(1) 6. <https://doi.org/10.36950/2023.1ciss006>
- Meinel, K., Schnabel, G., & Krug, J. (2007). *Bewegungslehre - Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarb. und erw. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Barrierefreiheit von Sportstätten aus der Sicht von Menschen mit Beeinträchtigungen

Einleitung

Für die Sportbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen sind neben sozialen und kommunikativen gerade auch materiell-räumliche Barrieren i. e. S. ein zentraler Faktor (Jaarsma et al. 2014). In vielen Sportstätten in Deutschland ist jedoch Barrierefreiheit in diesem Sinne nach wie vor nicht gegeben (Bükers & Wibowo, 2020). Dies zeigt sich unter anderem daran, dass 55% der Menschen mit Beeinträchtigungen angeben, nie Sport zu treiben, während dies in der Gruppe von Menschen ohne Beeinträchtigungen nur 32% sind (Maetzel et al., 2021, S. 627). Forschungsstand und Datenlage zur Barrierefreiheit von Sportstätten sind bis dato noch lückenhaft. Bspw. wird in der Expertise zu einem digitalen Sportstättenatlas festgestellt, dass Barrierefreiheit bei der Erhebung von Informationen zu Sportstätten bisher nur unbefriedigend erfasst wurde (Wallrodt & Thieme, 2021, S. 40-41). Des Weiteren gibt es zwar zahlreiche anwendungsorientierte Vorschläge zur Umsetzung von Barrierefreiheit, diese beziehen sich bisher aber oft nur auf Sporthallen, sind nicht systematisch validiert und lassen keine Einbeziehung einer Nutzer*innenperspektive erkennen. Um Teilhabe zu verbessern, sind Sportstättennutzer*innen mit besonderen Bedürfnissen partizipativ einzubinden und die in ihren Perspektiven liegende praktische Rationalität konstruktiv aufzugreifen (Bergold & Thomas, 2010; Goeke, 2016). Ziel des vorliegenden Projektes ist es in einem partizipativen Ansatz die Perspektiven von Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen auf Barrieren und Hilfen in verschiedenen Sportstättentypen zu rekonstruieren.

Forschungsdesign

Die Datenerhebung besteht aus zwei Teilen. Erstens werden Begehungen und zweitens anschließende Interviews in verschiedenen Sportstättentypen mit verschiedenen Personengruppen durchgeführt. Dieser Rekonstruktionsprozess soll im Sinne eines partizipativen Forschungsansatzes mit einer möglichst hohen Entscheidungsverantwortung auf Seiten der Ko-Forschenden erfolgen (Bergold & Thomas, 2010; Goeke, 2016). Insbesondere mit Blick auf die Datenerhebung. Es werden die Sportstättentypen Sporthalle, Sportplätze und Schwimmbäder in den Blick genommen und Daten in jeweils vier Sportstätten eines Typus erhoben. In Anlehnung an den Teilhabebereich des BMAS (Maetzel et al., 2021) sollen die Perspektiven der Personengruppen i) Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens, ii) Menschen mit Beeinträchtigungen des Hörens, iii) Menschen mit Beeinträchtigungen des Bewegens, iv) Menschen mit Beeinträchtigungen des Denkens, Lernens, Orientierens und Erinnerns und v) Menschen ohne Beeinträchtigungen für die unterschiedlichen Sportstättentypen durch eine Person pro Gruppe je Sportstätte rekonstruiert werden (N=60).

Die Datenerhebung erfolgt im Begehungsteil minimal invasiv durch die Erhebung von Video- und Audioaufnahmen mit einer Kopfkamera (Sporthalle, Sportplatz) oder Audiorekorder (Schwimmbad). Die Ko-Forschenden bekommen einen Prompt sich so zu verhalten, als ob sie die Sportstätte nutzen wollten. Weiterhin werden die Ko-Forschenden zu Lautem Denken angeregt und insbesondere Auffälligkeiten hinsichtlich Barrieren oder Hilfen zu artikulieren. Um die Daten besser vergleichen zu können, werde nicht genutzte Raumbereiche der Anlagen bei Beendigung durch die Ko-Forschenden nachträglich begangen. Während über den Begehungsteil neben den einzelnen Barrieren insbesondere die verschiedenen Raumbereiche thematisiert werden, stehen im Interviewteil

Raumeigenschaften im Fokus. In Anlehnung an die Systematik von Bükers und Wibowo (2020) werden Raumeigenschaften, wie z.B. Akustik oder Erreichbarkeit, zunächst vorgestellt und anschließend deren Erscheinung in der Anlage und die allgemeine und individuelle Bedeutsamkeit fokussiert. Die Datenauswertung erfolgt in Anlehnung an die Auswertungsstrategien der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996). In der Auswertung soll insbesondere die Bedeutsamkeit verschiedener Raumeigenschaften für unterschiedliche Personengruppen im Fokus stehen.

Die ersten Datenerhebungen sind für Februar 2024 geplant, das Ende der Datenerhebung ist für Ende 2024 geplant. Die Datenauswertung erfolgt ab dem ersten erhobenen Interview.

Diskussion Ausblick

Das Projekt ist eingebettet in die Entwicklung eines Informationssystems zur Darstellung der Zugänglichkeit, respektive Barrierefreiheit, einer Sportstätte. Aus den Vorarbeiten konnten bereits bestimmte Problematiken bei der Konzeption von Barrierefreiheit identifiziert werden. Eine solche Problematik ist, dass die Konzeption von Barrierefreiheit nach Personengruppe in sich sehr heterogene Gruppen abbildet und Menschen mit Beeinträchtigungen die Identifikation mit einer der Personengruppen mitunter sehr schwer fällt. Aus einem Vorgängerprojekt wurden daher Raumeigenschaften als geeignetere Konzeptionsgrundlage herausgearbeitet. Unklar blieb jedoch, welche Raumeigenschaften für welche Personengruppen von Bedeutung sind, um entsprechende Zuweisungen herstellen zu können. Diese Lücke soll durch das vorliegende Projekt geschlossen werden.

Das vorliegende Projekt ist ein Teil des Projektes NoBars (Nutzer:innenorientierte Prüfsysteme zur Ermittlung der Barrierefreiheit von Sportstätten) und wird aus Mitteln des Bundesinstitut für Sportwissenschaft gefördert.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333-357). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bükers, F. & Wibowo, J. (2020). Barrierefreiheit von Sporthallen – Bedeutung für die Teilhabe am Sport und Versuch einer Operationalisierung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (1), 71-81. doi:10.1007/s12662-019-00636-8
- Goeke, S. (2016). Entwicklungslinien gemeinsamen Forschens. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 37-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jaarsma, E. et al. (2014) Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 24(6), 871–881.
- Maetzel, J., Heimer, A., Braukmann, J., Frankenbach, P., Ludwig, L. & Schmutz, S. (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. BMAS.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PVU.
- Wallrodt, S. & Thieme, L. (2021). *Grundlagen für einen digitalen Sportstättenatlas. Entwicklung einer Systematik anhand von Parametern zur digitalen bundesweiten Erfassung von Sportstätten*. BISp.

Posterbeiträge:Kompetenzverbund lernen:digital

ORGANISATION: ERIN GERLACH¹ & BRITTA FISCHER²

¹Universität Hamburg, ²Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Digitales Kompetenzzentrum Musik/Kunst/Sport – Projekte der beteiligten Universitäten im Fach Sport

Im Rahmen des sog. „Deutschen Aufbau- und Resilienzplans“ (DARP) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Nachgang der Corona-Pandemie im Kontext einer der großen Zukunftsaufgaben – der digitalen Transformation – „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung“ ausgeschrieben. Diese Kompetenzzentren werden so aus Mitteln der Europäischen Union (NextGenerationEU) finanziert und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung verwaltet. Der Förderzeitraum beträgt 01.07.2023 bis 28.02.2026. Eingerichtet wurden vier Kompetenzzentren, (1) ein Kompetenzzentrum MINT, (2) ein Kompetenzzentrum Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, (3) ein Kompetenzzentrum Musik, Kunst & Sport und (4) ein Kompetenzzentrum Schulentwicklung sowie eine übergreifende Transferstelle (siehe <https://lernen.digital/>; BMBF, 2023).

Die Maßnahme zielt auf eine qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ab, um diese zentrale Akteur:innen für das Feld der Digitalisierung zu befähigen. Die Größe der einzelnen Verbünde des Kompetenzzentrums Musik/Sport/Kunst geht von kleinen nur ein Fach aufgreifenden Zusammenschlüssen, über große Projektverbünde, in denen die drei Fächern Kunst, Musik und Sport berücksichtigt werden bis hin zu Projektverbänden, die zusätzlich auch andere Fächer in der ästhetischen Bildung in den Blick nehmen (siehe https://lernen.digital).

Ziel der Postersession bei der Jahrestagung ist es, die einzelnen Projekte aus dem Fach Sport zunächst allen Interessierten vorzustellen und miteinander zu vernetzen. Intendiert ist damit, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Schnittstellen zwischen einzelnen Projekten zu identifizieren und einen fachlichen Austausch zwischen den Projektbeteiligten und weiteren Expert:innen im Sinne der Professionalisierung von Sportlehrkräften für und mit digitalen Medien zu fördern.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2023). *Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung. Kompetenzverbund lernen:digital*. BMBF. Abgerufen von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/846628_Kompetenzzentren_fuer_digitales_und_digital_gestuetztes_Unterrichten.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Entwicklung digital-ästhetischer Souveränität der im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität: Ein Studienprotokoll

Theoretischer Hintergrund

Die digitale Transformation hat sich als integraler Bestandteil unserer Gesellschaft etabliert und prägt das postdigitale Zeitalter mit weitreichenden Auswirkungen, u.a. auf die Bildung. Dabei rückt die digitale Transformation den Körper von Kindern und Jugendlichen als Basis und Träger gesellschaftlicher Normvorstellungen und dessen Formung zunehmend ins Zentrum der juvenilen Identitätsbildung (Ruin, 2023; Thiel et al. 2020). In diesem Zusammenhang spielt das Unterrichtsfach Sport eine besondere Rolle, da es das einzige Fach im Fächerkanon ist, welches den Körper als Adressat und Medium in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen stellt. Es ist somit mit digitaler Körperlichkeit und der Allgegenwärtigkeit medialer Selbstoptimierung konfrontiert und gleichzeitig in der Pflicht, diesen Herausforderungen im Unterricht zu begegnen und Schüler:innen zu einem kritisch-reflexiven Umgang damit zu befähigen.

Die KMK (2017) versteht die Medienkompetenz als ein kognitives, soziales und ästhetisches Fähigkeitskonstrukt und definiert es als Entwicklungsziel für Schüler:innen. Es ist anzunehmen, dass der kritisch-reflexive Umgang mit digitalen Medien nur mithilfe digital kompetenter Lehrkräfte gestaltet werden kann, wobei die empirische Evidenz zeigt, dass Lehrkräfte oftmals über unzureichende digitale Kompetenzen verfügen (Eickelmann et al., 2019). Dies macht es dringend erforderlich, die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungsangebote zu fördern.

Aus dieser Problemstellung heraus gewinnt digital-ästhetische Souveränität an Bedeutung. Als ein in der Bildungsforschung verwendeter theoretischer Rahmen (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V., 2018) handelt es sich um ein „Synonym für einen selbstbestimmten Umgang mit Digitalität und Digitalisierung und einer erfolgreichen Partizipation in und an der digitalen Welt“ (Friedrichsen & BISA, 2016, S 1-6). Es wird als die Möglichkeit betrachtet, „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen“ (ebenda, S. 12). Damit dient die digitale Souveränität den im Sport unterrichtenden Lehrkräfte einerseits als theoretisches Konstrukt zur Entwicklung der Lehrkräftefortbildungen, andererseits als Zieldimension, die es mit der Durchführung der Lehrkräftefortbildungen zu erreichen gilt.

Als fachwissenschaftliche Fundierung zur Konzeption der Fortbildungsinhalte werden die Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (erstmalig bei Klieme et al., 2001) zugrunde gelegt. Das Modell erfasst in den drei Dimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und konstruktive Klassenführung die Unterrichtsqualität mit Übertragbarkeit auf unterschiedliche Fächer, Jahrgangsstufen und Schularten (Praetorius, 2020).

Der Forschungsbedarf besteht folglich darin, Lehrkräftefortbildungen entlang der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität zu konzipieren. Damit soll der digitale Kompetenzerwerb von Lehrkräften unterstützt werden, sodass über den Einsatz digitaler Medien ein lernwirksamer Sportunterricht gestaltet werden kann. Um diesem Desiderat zu begegnen, ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Welche digitalen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um Sportunterricht entlang der drei Basisdimensionen lernwirksam zu gestalten?*

Methode

Zur Klärung der formulierten Forschungsfragen werden leitfadengestützte, teilstandardisierte Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Die zu interviewende Zielgruppe umfasst nach Möglichkeiten Personen aus unterschiedlichen Ebenen der Schuladministration sowie Schul- und Schulsportpraxis (Fachberater/Multiplikator vom LaSuB, Schulleitung, Fachbereichsleitung und Lehrkräften). Mit dieser heterogenen Zusammensetzung der Fokusgruppen können dynamische und kontroverse Diskussionen erwartet werden, die im Ergebnis ein dezidiertes Bild der Bedarfe und Herausforderungen für den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht ergeben. Der Leitfaden wird mithilfe der SPSS-Methode (S= Sammeln; P= Prüfen; S= Sortieren und S= Subsummieren; vgl. Helfferich, 2011) entwickelt. Die Auswertung erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Verwendung von MAXQDA und unter Zuhilfenahme einer Transkriptionssoftware durchgeführt.

Erwartete Ergebnisse

Als Ergebnis gilt es, unterrichtsrelevante Fortbildungen für die im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte zu konstruieren, welche die Prämissen der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität einlösen. Dafür ist es notwendig, den tatsächlichen Ist-Zustand des bisherigen Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht, die Bedarfe der Lehrkräfte sowie die Ressourcen der handelnden Akteure zu erfassen. Durch die Interviewstudie ist zu erwarten, dass die Diskussionen im Rahmen der Interviews zu den dargestellten Aspekten Informationen liefern, sodass unterrichtsrelevante Fortbildungen für die im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte erarbeitet werden können, die auf der einen Seite die Lehrenden entlasten und auf der anderen Seite die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen.

Literatur

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J. Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Friedrichsen, M. & Bisa, P.-J. (Hrsg.) (2016). *Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft*. Springer VS.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS
- Verlag Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2018). *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten*. Waxmann.
- Klieme, E. & Baumert J. (Hrsg.) (2001). *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. BMBF Publik.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswiss*, 48, 303-318.
- Ruin, S. (2023). Die Arbeit am und mit dem eigenen Körper als Bildungsthema. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport: Grundlagen und Offerten* (pp. 41-52). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thiel, A., John, J. M. & Gropper, H. (2020). Körpernormen und Körperdevianzen. In C. Breuer, C. Joisten & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Kinder- und Jugendsportbericht: Gesundheit, Leistung und Gesellschaft* (S. 307 – 329). Schorndorf: Hofmann.

Datenbankgestützte Planung von digitalgestütztem Sportunterricht (Spodigi-Tools)

Einleitung

Die Digitalität in unserer Gesellschaft nimmt stetig zu. Unabdinglich hinterlässt sie somit auch Spuren in Bildung und Schule. Dabei steht in der Schule im Vordergrund Lernenden den verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln und fachliches Lernen durch den Einsatz digitaler Technologien zu unterstützen (Kultusministerkonferenz, 2016). Für Lehrkräfte bedeutet dies, digitale Medien in ihrem Unterricht auf unterschiedliche Weisen einzuplanen und zu nutzen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, geeignete digitale Werkzeuge zu identifizieren und in ihren Unterricht zu integrieren. Dieser Entscheidungsprozess für digitale Medien bzw. digitale Tools für den Unterricht, der während des Unterrichtsplanung vollzogen wird, wird in diesem Forschungsprojekt untersucht werden. Venkatesh et al. (2003) legen in ihrem Modell zur Technikakzeptanz verschiedene Faktoren vor, die eine Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Technologie beeinflussen. Das Modell stellt in der Untersuchung einen zentralen Orientierungspunkt dar. Weiterhin wird der Suchprozess nach geeigneten digitalen Tools als informelle Lerngelegenheit betrachtet und analysiert, der für Sportlehrkräfte eine Möglichkeit darstellt ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln (Wibowo, 2023). In dem Projekt wird folgende Fragestellung verfolgt:

Wie nutzen, erleben und deuten Sportlehrkräfte digitale Tools zur Unterrichtsplanung und welche Informationen stellen sich dabei für (welche) Sportlehrkräfte als (besonders) relevant dar?

Um Antworten zu der genannten Fragestellung zu erhalten, wurde eine SQL-Datenbank (DB) entwickelt, die 500 digitale Tools für den Sportunterricht enthält. Ziel des Projekts ist ebenfalls die Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung der DB. Projektstart war der 01.10.2023. Die Laufzeit beträgt 30 Monate.

Entwicklungs- und Forschungsdesign

Die Entwicklung der DB basiert auf dem Ansatz des Design-Based-Research (McKenny & Reeves, 2012). Das Datenmodell der DB und das Design des Frontends wurden auf Basis fachdidaktischer Aspekte der Planung von Sportunterricht (u. a. Wibowo, Krieger, Gerlach & Bükers, 2021), grundsätzlichen Lehr-Lernüberzeugungen von Lehrkräften (Reusser & Pauli, 2014) und empirisch als bedeutsam nachgewiesenen Einflussfaktoren auf die Akzeptanz digitaler Technologien (Venkatesh et al., 2003) entwickelt (Wibowo, Genfeld, Hofmann & Wolters, 2023). Die Entwicklung findet in einem kontinuierlichen Wechsel von Datenerhebung, Nutzungsevaluationen und Anpassung von Datenbank und Frontend statt.

Im aktuellen Nutzungsevaluationszyklus stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Welche Features der Datenbank unterstützen / behindern die Suchprozesse der Nutzer*innen?
- Wie nehmen die Nutzer:innen die Usability der Datenbank wahr?

Die Datenerhebung umfasst Protokolle lauten Denkens, Aufnahmen des Suchverlaufs durch Klicktracking auf der Website und Post-Nutzungs-Interviews. Eine erste Kohorte von 20 Student*innen wurde erhoben, weiterhin sind Datenerhebungen mit 20 Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und

20Lehrkräften mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung geplant. Die Auswertung der Daten erfolgt u. a. im Sinne einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022).

Ausblick

Auf Basis der Datenauswertung erfolgt eine (professionelle) Überarbeitung des DB-Datenmodells, des Frontends und die Erstellung eines Administrationsbereichs zur vereinfachten Nachnutzung. Mit dieser Überarbeitungsphase beginnt der zweite Zyklus im Design-Based-Research Prozess (McKenny & Reeves, 2012). Nach der Überarbeitung soll die DB frei zugänglich werden und nach einer Phase der Diffusion unter Anwender*innen soll eine weitere Befragung unter den Nutzer*innen über die Akzeptanz gegenüber der DB durchgeführt werden.

Diskussion

Aufgrund des Entwicklungs- und Forschungsdesigns werden grundlegende Erkenntnisse über technikbezogene Entscheidungsprozesse und informelle Lerngelegenheiten von Sportlehrkräften in der Unterrichtsplanung erzeugt und grundlegende allgemeine Annahmen für den Bereich der Sportlehrkräfteforschung geprüft. Insbesondere Leistungs- und Aufwandserwartungen können spezifisch für den Forschungsgegenstand detailliert rekonstruiert werden. Weiterhin können mit der Nutzung zusammenhängende Lernpotenziale abgebildet werden.

Diese Erkenntnisse werden über die verschiedenen Iterationen in den Entwicklungsprozess der Datenbank einbezogen, um eine Lösung für ein reales Problem von Sportlehrkräften zu designen.

Auf dem Poster soll zum einen ein Werkstattbericht zum Projekt dargestellt werden und zum anderen soll die Verbindung von Forschung und Entwicklung im Sinne des Design-Based-Research vorgestellt werden.

Literatur

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- McKenny, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Wibowo, J. (2023). Informal learning processes in the daily practice of one German PE teacher. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1-13. doi:10.1080/17408989.2023.2260396
- Wibowo, J., Genfeld, L., Hofmann, R. & Wolters, H. (2023). Digitale Tools und Digitalität im Sportunterricht als Bedingungen von Bewegungsbildung. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport* (147-162). Springer VS.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (2021). Konzepte zur Aktivierung im Sportunterricht—ein fachdidaktischer Vergleich. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht (184-203)*. Hamburg University Press.

Digitalisierung, Diversität und Inklusion im Schulsport

Im Kompetenznetzwerk ComeSport kooperieren zwölf Universitäten aus fünf Bundesländern mit dem Ziel, das digitale und digitalgestützte Unterrichten in Schule und Weiterbildung im Fach Sport zu fördern und nachhaltig abzusichern. Ausgangspunkt ist ein bestehendes, ausgedehntes Netzwerk von Kooperationspartner:innen der (Sport-)Lehrkräftebildung. Im Vordergrund steht die Systematisierung, qualitative Absicherung und (Weiter-)Entwicklung von digital orientierten Fort- und Weiterbildungsangeboten im Themenkomplex „Vermittlung, Bildung und Lernen im und durch Sport“ sowie deren nachhaltige Implementierung über den Ausbau vorhandener Netzwerke und (digitaler) Infrastrukturen.

Übergeordnetes Ziel des ComeNets 4 „Digitalisierung, Diversität und Inklusion im Schulsport“ ist es, die Kompetenzen von Sportlehrer:innen an der Schnittstelle von Digitalisierung, Diversität und Inklusion weiterzuentwickeln und in Bezug auf eine kritisch-konstruktive didaktische Aufbereitung und Nutzung von digitalen Medien in einem inklusiven Unterricht zu schulen. Um dies anzubahnen, werden Fort- und Weiterbildungsmodule mit den Schwerpunkten „videobasierte Fallarbeit“, „reflektierte Praxiserfahrungen von Sportlehrer:innen“, „diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Einsatz von digitalen Medien im Sportunterricht“ sowie „Verknüpfung von Diversitätssensibilität und Demokratiebildung“ im Sinne qualitativ hochwertiger Bildungsangebote für Sportlehrer:innen (weiter-)entwickelt, erprobt und evaluiert. Darüber hinaus versteht das ComeNet inklusive Medienbildung als Querschnittsaufgabe für ComeSport und unterstützt die anderen ComeNets hinsichtlich der diversitätssensiblen Ausgestaltung ihrer Fortbildungsangebote.

Das ComeNet baut auf verschiedenen bereits abgeschlossenen bzw. noch laufenden Projekte auf, die in diesem Kontext von grundlegender Bedeutung sind. In konzeptioneller Hinsicht dient der Kompetenzkatalog „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen (Di-KoLiS)“ als Grundlage, wobei der Schwerpunkt der angestrebten Kompetenzentwicklung im Bereich der *Vielfaltsbezogenen Grundkompetenzen* liegt (Abb. 1). Entlang dieses Orientierungsrahmens soll herausgearbeitet werden, dass der Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht - insofern er reflektiert und adäquat erfolgt - vielfältige Möglichkeiten eröffnet, die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen zu fördern (Tiemann & Kehm, 2021). Vor diesem Hintergrund zielt das ComeNet darauf ab, den Weg für einen Sportunterricht zu ebnen, der die digitalen Transformationsprozesse unserer Gesellschaft anerkennt und zugleich die bildungspolitischen Ziele nach Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe in einer zunehmend diversen Gesellschaft verfolgt. Bezogen auf ein weites



1Abb. 1: Vielfaltsbezogene Grundkompetenzen (Wirths, Kehm, Tiemann & Glück, 2023, S. 97)

Verständnis von Inklusion soll der Fokus dabei sowohl auf unterschiedlichen Diversitätsdimensionen (z. B. kulturelle Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Unterstützungsbedarfe) als auch deren intersektionalen Verknüpfungen liegen. Forschungsmethodisch wird das Teilprojekt gerahmt vom Design Based Research Ansatz (Bakker, 2019), der von einem iterativen Prozess von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design, hier in Bezug auf die Fortbildungen, gekennzeichnet ist.

Akteur:innen des ComeNets 4 sind die Technische Universität Chemnitz (Breuer, Löbig), die Pädagogische Hochschule Freiburg (Roth, Bangert), die Deutsche Sporthochschule Köln (Rulofs, Bartsch, Kulüke, Abel), die Universität Leipzig (Tiemann, Kehm) und die Bergische Universität Wuppertal (Frohn, Kern).

Literatur

- Bakker, A. (2019). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tiemann, H. & Kehm, S. (2021). Inklusiven Sportunterricht digital unterstützen – Anregungen und Ideen zur Förderung der gleichberechtigten Teilhabe aller Lernenden durch digitale Medien. *sportpädagogik*, 45(4), 25-29.
- Wirths, H., Kehm, S., Tiemann, H. & Glück, C. (2023). Vielfaltsbezogene Grundkompetenzen. In: Ganguin, S., Nickel, J., Baberowski, D., Berger, I., Bergner, N., Funke, M., Glück, C. W., Gottlebe, K., Haubold, R., Kehm, S., Latzko, B., Seever, F., Stiehler, C., Tiemann, H., Wirths, H., Wollmann, K. & Zabel, J. (Hrsg.). (2023). *DiKoLiS: Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen – Ein Kompetenzkatalog*. (S. 96-109).

Sophie Engelhardt¹, Thomas Klotzbier², Julia Hapke¹, Anette Hofmann³, Anne-Christin Roth⁴, Helena Rudi⁵, Gorden Sudeck⁶, Ingo Wagner⁷, Alexander Woll⁸ & Nadja Schott²

¹Universität Koblenz, ²Universität Stuttgart, ³Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, ⁴Pädagogische Hochschule Freiburg, ⁵Johannes Gutenberg Universität Mainz, ⁶Eberhard Karls Universität Tübingen, ⁷Universität Freiburg, ⁸Karlsruher Institut für Technologie

KuMuS-ProNeD: Professionelle Netzwerke zur Förderung adaptiver, handlungsbezogener, digitaler Innovationen in der Lehrkräftebildung in Musik, Kunst und Sport

Verbundprojekt KuMuS-ProNeD im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gilt als eine der zentralen Herausforderungen der digitalen Transformation im Schulwesen. Um diese Herausforderung zu bearbeiten, bedarf es einer engen Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen. Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, hat der Kompetenzverbund lernen:digital das Ziel, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern und aktiv mitzugestalten. In diesem Rahmen bündeln vier Kompetenzzentren Fachwissen aus über 200 länderübergreifenden Projekten in den Bereichen MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung. Das Verbundprojekt KuMuS-ProNeD ist Teil des Kompetenzzentrums Kunst/Musik/Sport. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die digitale Transformation die (außer-)schulischen Lebenswelten von Schüler:innen in den Bereichen Kunst, Musik und Sport verändert. Für die Lehrkräftebildung eröffnen sich neue Möglichkeiten, Schüler:innen auf eine qualifizierte und reflektierte Teilhabe an der digitalisierten Kunst-, Musik- und Sportkultur vorzubereiten. Dazu soll auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen eingegangen und Handlungskompetenzen in digitalen Praxen gefördert werden. Eine qualifizierte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ist dabei unerlässlich, um diese Potenziale effektiv zu nutzen und innovative digitale Unterrichtsmethoden umzusetzen. Entsprechend verfolgt das Verbundprojekt KuMuS-ProNeD das Ziel, ein umfassendes Konzept zur Lehrkräftebildung in den Bereichen Kunst, Musik und Sport zu etablieren. Das Projekt ist in drei interdisziplinäre Netzwerke unterteilt: Fortbildungen, Unterrichtsentwicklung und -beratung sowie Future Innovation Hub. Diese werden durch das Teilprojekt Translation und Dissemination als übergreifendes Thema miteinander verbunden (Abb. 1). In Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen werden die Angebote länder- und phasenübergreifend entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Ergebnisse des Verbundprojektes sollen bundesweit in der Lehrkräftebildung genutzt werden, etwa als Open Educational Resources.

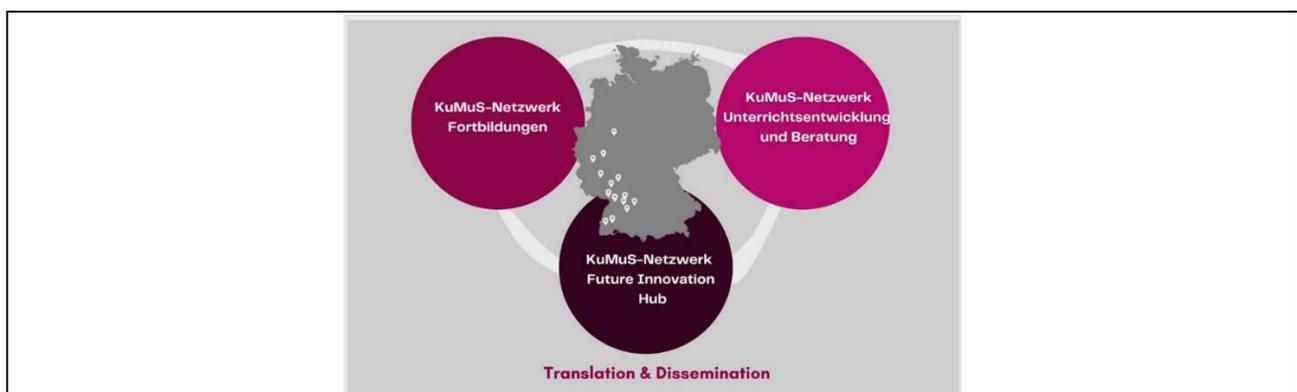


Abbildung 1: Synergien und Struktur der Netzwerke in KuMuS-ProNeD: Fortbildung, Unterrichtsentwicklung und -beratung und Future Innovation Hub

Ziele von KuMuS und dem Fach Sport allgemein

Im Bereich Sport des KuMuS-ProNeD-Projekts werden innovative Unterrichts- und Professionalisierungsmaßnahmen für Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung in den drei Netzwerken verfolgt:

Im Netzwerk *Fortbildungen* werden in partizipativen Formaten (z. B. professionelle Lerngemeinschaften, kooperative Planungen) digitalisierungsbezogene Fortbildungsformate für Lehrkräfte für alle Schulstufen konzipiert, erprobt und evaluiert. Das Netzwerk zielt darauf, forschungsbasierte und praxistaugliche Fortbildungsformate (z. B. Blended-Learning-Formate) zum Kompetenzaufbau von Lehrkräften zum Einsatz und zur kritisch-reflektierten Thematisierung von digitalen Praxen, Medien, Lernumgebungen und Unterrichtsszenarien zu generieren. Im Fach Sport werden beispielsweise eine digitalisierungssensible Gesundheitsbildung, Maßnahmen zur Gesundheitsförderung, der Einsatz von Large Language Models oder die Nutzung digitaler Technologien zur Bewegungsanalyse oder Taktikvermittlung im Sportunterricht thematisiert.

Im Netzwerk *Unterrichtsentwicklung und -beratung* wird die schulübergreifende Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Wissenschaftler:innen und Lehrkräftebildner:innen in partizipativen Formaten forciert. Das Netzwerk zielt auf die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den adaptiven Einsatz von digitalen Medien, Lernumgebungen und Unterrichtsszenarien sowie für die kritische Reflexion digitaler Praxen zur Förderung von Handlungskompetenzen der Schüler:innen. Im Fach Sport werden beispielsweise eine ästhetisch-kulturelle Bewegungsvermittlung im Bereich Tanz und eine digitalisierungsbezogene Gesundheitsbildung im Sportunterricht thematisiert.

Im Netzwerk *Future Innovation Hub* werden Prototypen für innovative postdigitale Praktiken, Unterrichtskonzeptionen und Lernszenarien im Sportunterricht erforscht und entwickelt. Diese Prototypen werden gemeinsam mit schulischen Akteur:innen erprobt und angepasst, um die praktische Anwendbarkeit zukünftiger digitaler Technologien im Unterricht zu testen. Dazu stehen an verschiedenen Standorten Labore zur Nutzung innovativer Technologien im Bildungsbereich bereit. Im Fach Sport wird beispielsweise das didaktische Potenzial von digitalen Technologien im Sportunterricht analysiert und Lehr-Lernkonzepte zur Integration dieser Technologien entwickelt.

Durch die Zusammenarbeit in diesen Netzwerken wird angestrebt, die digitale Transformation in Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung durch innovative Unterrichts- und Professionalisierungsmaßnahmen voranzubringen. Es soll ein Beitrag geleistet werden, Sportlehrkräfte zu befähigen, Schüler:innen sowohl auf eine qualifizierte als auch eine kritisch-reflektierte Teilhabe an einer zunehmend digitalisierten Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur vorzubereiten.

Literatur

KuMuS-ProNeD (Verbund); Förderkennzeichen: 01JA23K05A; Vorhabenbezeichnung: Verbundvorhaben: Professionelle Netzwerke zur Förderung adaptiver, handlungsbezogener, digitaler Innovationen in der Lehrkräftebildung in Kunst, Musik und Sport (KuMuS-ProNeD); Laufzeit des Vorhabens: 01.07.2023-28.02.2026, siehe <https://lernen.digital/verbuende/kumus-proned/>

Entwicklung einer Fortbildungskonzeption mit Virtual Reality-Unterrichtssimulation für Sportlehrkräfte zur Förderung professioneller Wahrnehmung im Sportunterricht

Im Rahmen des Verbundprojekts DigiProSMK (Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften) wird an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in Kooperation zwischen der Sport- und der Schulpädagogik und mit Unterstützung aus der Didaktik der Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin eine Fortbildungskonzeption für Sportlehrkräfte zur Förderung der professionellen Wahrnehmung (Sherin, 2017; Fischer & Leineweber, 2020) im Sportunterricht entwickelt und evaluiert. Wahrnehmungsprozesse sind für das professionelle Handeln im Sportunterricht relevant, denn um situativ angemessene Entscheidungen für die Gestaltung von Unterricht treffen zu können, ist die Fähigkeit bedeutsam, lernrelevante Unterrichtsergebnisse erkennen und theoriebasiert interpretieren zu können. Der inhaltliche Schwerpunkt der Fortbildungskonzeption liegt dabei auf dem Aspekt der doppelten Verletzbarkeit von Schüler:innen im Sportunterricht (Miethling & Krieger, 2004). Neben grundlegenden Aspekten der physischen und der psychischen Verletzbarkeit im Unterricht des Faches Sport wird im Hinblick auf weitere vor allem die Emotion Scham vertiefend fokussiert. Dies beinhaltet sowohl das Aufzeigen potentiell schamauslösender Situationen im Sportunterricht als auch die Prävention und den Umgang mit solchermaßen sensiblen Situationen.

Zur praxisnahen Vermittlung der Inhalte und zum Training der professionellen Wahrnehmung wird nach theorie- und methodeneinführenden und vertiefenden Einheiten eine Virtual Reality-Sporthalle als Unterrichtssimulation genutzt, in der die Sportlehrkräfte verschiedene Unterrichtssituationen durchlaufen und diese anschließend gemeinsam mit ihren Kolleg:innen kriteriengeleitet reflektieren. Die VR-Sporthalle, die auf dem Teach-R-Framework (ehemals VR-Klassenzimmer) aufbaut, lässt im Gegensatz zum realen Sportunterricht eine beliebig oft reproduzierbare, standardisierte Simulation von Unterrichtssituationen zu. Gleichzeitig ermöglicht das Unterrichten in der VR-Sporthalle ein realistisches, als authentisch wahrgenommenes Eintauchen in das unterrichtliche Agieren einer Lehrkraft. Hier können Handlungsweisen für spezifische Unterrichtssituationen erprobt werden, ohne dabei eventuelle negative Konsequenzen für sich oder die Schüler:innen befürchten zu müssen. Schließlich können verschiedene Komplexität generierende Merkmale wie Simultaneität und Unmittelbarkeit in der VR-Sporthalle gezielt manipuliert werden, so dass bei Bedarf eine schrittweise Annäherung an die volle Komplexität und Dynamik von realen Unterrichtssituationen erreicht werden kann (z.B. Huang et al., 2021; Seufert et al., 2022).

Das als Blended Learning konzipierte Fortbildungsformat, das sich grundlegend an Sportlehrkräfte im Beruf richtet, kombiniert zwei Präsenzmodule mit einem E-Learning-Kurs und wird zunächst mit Sportstudierenden pilotiert. Die Fortbildung soll perspektivisch auch für Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie fachfremd Sport unterrichtende Lehrkräfte angeboten werden.

Literatur

- Fischer, B., & Leineweber, H. (2020). Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anforderung an die universitäre Sportlehrkräftebildung. In B. Fischer, & A. Paul (Eds.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (pp. 91-108). (Bildung und Sport; Vol. 18). Springer VS. <https://www.springer.com/gp/book/9783658255237>
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., Wiepke, A. & Richter, D. (2021). Classroom complexity affects student teachers' behavior in a VR classroom. *Computers & Education*, 163, 104100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104100>

- Miethling, W., & Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Hofmann.
- Sherin, M. G. (2017). Exploring the boundaries of teacher noticing: A commentary. In E. O. Schack, M. H. Fisher & J. A. Wilhelm (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 401–408). Springer.
- Seufert, C., Lugin, J., Oberdörfer, S., Latoschik, M. E., Roth, A. & Grafe, S. (2021). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & education*, 179, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>

Projekt ComeSport – ComeNet 5: Körperbilder und Social Media im Schulsport

Einleitung

Social Media bilden einen festen Bestandteil gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion, der auch in die (bewegungsbezogene) Lebenswelt von Jugendlichen hineinwirkt (Taddicken & Schmidt, 2022). So bieten insbesondere visuell geprägte Social Media Inhalte sowohl Gelegenheit zur Darstellung des eigenen Körpers als auch zur Rezeption von – oftmals idealisierten und entsprechend retuschierten – Körperdarstellungen. Der soziale Druck, medial vermittelten Schönheitsidealen zu entsprechen, wird als ein entscheidender Einflussfaktor bei der Entstehung von Körperbildstörungen gesehen (Baumgartner-Hirscher & Zumbach, 2019).

Darüber hinaus liefern Social Media im Themenfeld Bewegung und Sport zahllose Angebote zu Fitnessstrainings, Bewegungschallenges etc., so dass ihnen einerseits ein inspirierender Effekt zugesprochen wird (Hayes, 2022). Andererseits scheint es bedenklich, dass Jugendliche der Fitnessexpertise ihrer Sportlehrkräfte im Vergleich zu Social Media-Angeboten, die häufig unreflektiert konsumiert werden, skeptisch gegenüberstehen (Roth, 2020). Soziale Medien sind daher aus sportpädagogischer Sicht als ambivalentes Feld zu begreifen.

Hier setzt das Teilprojekt ComeNet 5 ‚Körperbilder und Social Media im Schulsport‘ mit der Entwicklung eines Fortbildungsprogramms für Sportlehrkräfte an, in dem Wege zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sportbezogenen Social Media-Angeboten aufgezeigt werden sollen, über die die Entwicklung angemessener Körperbilder in einer digitalisierten Welt angebahnt werden kann.

Zielstellung des Projekts

Im Sinne einer kritischen Medienbildung im Sportunterricht ist es von entscheidender Bedeutung, dass Sportlehrkräfte über digitalisierungsbezogene und medienpädagogische Kompetenzen verfügen, um ihre Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit digital/medial vermittelten Körperbildern, Fitness- und Schönheitsidealen sowie Gesundheitsversprechen anleiten zu können.

Unter dieser Prämisse sollen Fortbildungsmodule entwickelt werden, die Sportlehrer:innen für die Bedeutsamkeit digitaler Angebote im Themenkomplex Sport, Körper und Gesundheit in der Lebenswelt der Schüler:innen sensibilisieren und die eine Erhöhung der Medienkompetenz auf Seiten der Schüler:innen mit sich bringen. Weiterhin soll durch kritische Analyse sowie reflektierte Aufarbeitung und Nutzung digitaler Inhalte und Angebote für den Sportunterricht die mediendidaktische und -pädagogische Kompetenz der Sportlehrkräfte erhöht werden.

Erhebung relevanter Daten und Bedarfe

Um den Status quo in den Schulen zu erfassen sowie Nutzungsgewohnheiten und lehrbezogene Bedarfe der Lehrkräfte zu ermitteln, werden verschiedene methodische Zugänge gewählt. So werden mittels einer digitalen Fragebogen-Umfrage quantitative Daten von Sportlehrkräften gesammelt (Universität Münster). Inhaltlich befasst sich die Umfrage mit der aktuellen Social Media-Nutzung im Unterricht, der Relevanz der Thematik Körperbilder und Social Media für den Sportunterricht sowie dem Fortbildungsinteresse. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit $N = 7$ Sportlehrkräften unterschiedlicher Schulformen wurden deren Wahrnehmung von sozialen Medien und deren Bedeutung für den Sportunterricht erhoben sowie die Wünsche an eine Fortbildung im

Themenbereich Körperbilder, Soziale Medien und Schulsport erfasst (Universität Paderborn). Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachseminarleitungen und weitere Multiplikator:innen werden in einem qualitativen Fokusgruppeninterview zum Einsatz und zu Anwendungskompetenzen von digitalen Medien im Sportunterricht befragt. Neben einer Bedarfsanalyse als Voraussetzung der inhaltlichen Fortbildungskonzeption werden Ressourcen potentieller Teilnehmer:innen erfasst, um die Fortbildungen in einer geeigneten Organisationsstruktur anzubieten (Universität Leipzig).

Diese Studien ergeben zusammen mit den Vorarbeiten der drei Universitäten zu Körper(un)zufriedenheit, Körpererfahrung und Schulsport in einer digitalisierten Welt ein differenziertes Bild der aktuellen Situation in den Schulen und eröffnen zielgenaue Ansatzpunkte für die Entwicklung bedarfsgerechter Fortbildungsmaßnahmen.

Entwicklung eines Fortbildungsangebots

Das Fortbildungsangebot sieht drei Module vor, die sich miteinander verzahnen lassen, aber auch unabhängig voneinander besucht werden können. Das erste Modul befasst sich mit persönlichen Zugängen und Sichtweisen auf Social Media und Körperbilder und vermittelt grundlegendes Wissen zu Relevanz und Ambivalenz von Social Media-Angeboten im Jugendalter. Im zweiten Modul werden Manipulationen und Fake-Phänomene in Social Media thematisiert und medial vermittelte Körperbilder und Fitnessnormen kritisch reflektiert. Das dritte Modul wählt einen schulpraktischen Ansatz, in dem zentrale Bausteine für Unterrichtsvorhaben zum Thema „Körperbilder und Social Media“ entwickelt, erprobt und reflektiert werden.

Diskussion

Eine Schwierigkeit der Konzeption von wirksamen Fortbildungen ist ihre gleichzeitige gute Integrierbarkeit in den Schulalltag. Eine Orientierung bietet hierbei das Angebots-Nutzen-Modell von Lipowsky und Rzejak (2021). Dem Design-Based-Research-Ansatz folgend werden nach der Analyse der relevanten Probleme in der Schulpraxis Theorieentwicklung und Problemlösung kombiniert, um Fortbildungsmodule zu entwickeln, welche den Bedarfen der Sportlehrkräfte gerecht werden, und damit eine hohe Akzeptanz erreichen könnten. Das Fortbildungsangebot lebt von seiner Nähe zur Lebenswelt der Schüler:innen. Bei der Umsetzung der Fortbildungen muss daher die Dynamik von Social Media-Angeboten und eine entsprechende Aktualisierung mitgedacht werden.

Literatur

- Baumgartner-Hirscher, N., & Zumbach, J. (2019). Die Auswirkungen medialer Angebote auf das Körperbild von Jugendlichen: Eine experimentelle Studie mit impliziten und expliziten Methoden. *Medienpädagogik*, 37-60. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.15.X>.
- Hayes, M. (2022) Social media and inspiring physical activity during COVID-19 and beyond. *Managing Sport and Leisure*, 27(1-2), 14-21. DOI: 10.1080/23750472.2020.1794939
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Roth, M.E. (2020). „Ein Sixpack wär schöner“. *Eine qualitative Analyse über die Erfahrungen jugendlicher SchülerInnen mit dem Konsumieren von Fitness-Inhalten in den Sozialen Medien*. Diplomarbeit an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Taddicken, M., & Schmidt, J.-H. (2022). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In J.-H. Schmidt, & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 3-17). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-03895-3_1-3

In- und exkludierende Momente applikationsunterstützten Sportunterrichts

Längst sind digitale Medien fester Bestandteil der Lebenswelt von Heranwachsenden und demzufolge ebenfalls relevant im Kontext Schule. Sie bieten dabei großes Potenzial, fachliche und überfachliche Kompetenzen digital gestützt zu fördern. Zugleich ist es erforderlich, Schüler*innen auf eine kompetente Teilhabe an einer digitalen Gesellschaft vorzubereiten (Scheiter, 2021). Um dem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es digitalisierungsbezogener Kompetenzen der unterrichtenden Lehrkräfte. Beißwenger et al. (2020) modellieren diese Kompetenzen in einem integrativen Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung und differenzieren dabei zwischen den Bereichen der grundlegenden Basiskompetenzen, Kompetenzen im Bereich Lehren und Lernen sowie dem beruflichen Engagement und einer kritisch-konstruktiven und reflektierender Praxis. Die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zu fördern und Lehrkräfte *für* und *mit* digitalen Medien zu professionalisieren ist Ziel des Projektverbundes *„Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften“* als ein Teilprojekt Kompetenzverbunds *lernen:digital*.

Als eine Möglichkeit (Sport-)Unterricht digital zu gestalten, thematisiert der hier vorgestellte Teilbereich des Projektes *„In- und exkludierende Momente applikationsunterstützten Sportunterrichts“* Apps und Webanwendungen auf dem Tablet oder dem Smartphone als digitale Tools für den Sportunterricht. Die applikationsunterstützte Umsetzung von Unterricht bietet vielfältige Möglichkeiten digitale Lehr- und Lernprozesse zu gestalten und sie dabei zu verbessern und umzugestalten. Bei der Planung und Durchführung von applikationsunterstütztem Unterricht gilt es neben barriere-reduzierenden Potenzialen auch über exkludierende Momente zu reflektieren. So kann auf der einen Seite u.a. die typische Unterrichtssituation im Sportunterricht der Mannschaftswahl per Knopfdruck in einer App gelöst und damit die potenziell beschämende Situation als letztes gewählt zu werden vermieden werden (Liersch, 2019; Wiesche, 2017). Auf der anderen Seite darf jedoch auch nicht übersehen werden, dass bspw. getrackte Leistungsergebnisse in Form einer klassenübergreifenden Rangliste eine ungewollte Öffentlichkeit schaffen und exkludierend wirken können (Pfitzner & Pürgstaller, 2022). Auch eine nicht vorhandene technische Ausstattung kann unfreiwillig zum Ausschluss von Schüler*innen führen. Für Lehrkräfte ist es wichtig, die Potenziale zu erkennen und sich zu Nutzen zu machen, aber auch exkludierenden Momenten gegenüber sensibel zu sein. Das Projekt zielt insbesondere auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen im Bereich Lehren und Lernen sowie einer kritisch-konstruktiven Reflexion der eigenen Praxis ab.

Im Rahmen des Transferprojekts soll in ko-konstruktiven Werkstätten mit Lehrkräften und Akteuren der Fortbildungspraxis ein digitales Fortbildungskonzept konzipiert werden, mit dem Lehrkräfte sowohl für Potenziale als auch für Herausforderungen sensibilisiert werden. Dazu wird in standortübergreifender Kooperation ein fachübergreifendes Basismodul zur kritischen Reflektion von Apps entwickelt. Darauf aufbauend thematisieren fachspezifische Aufbaumodule sportunterrichtsspezifische Situationen und wie diese mit konkreten Funktionen unterschiedlicher Apps digital gestützt werden können. Die entstehenden Basis- und Vertiefungsmodule werden als Open Educational Ressourcen (OER) in Kooperation mit den Landesinstituten sowie auf der bundesweit verfügbaren Plattform ComPLeTT zur Verfügung gestellt (Schiffner, 2022).

Literaturverzeichnis

- Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Bulizek, B., Burovikhina, K., Gryl, I., & Tobinski, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 43-76). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Liersch, J. (2019). *Schamsensibler Sportunterricht: Eine empirische Studie zu schambesetzten Situationen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Pfützner, M., & Pürgstaller, E. (2022). Lehren, Lernen und Unterrichten im Sport – Sportdidaktik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *SPORT: Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 529-561). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64695-3_14
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung [Technology-enhanced learning and teaching: an overview]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Schiffner, D. (2022). *ComPLeTT – Common Plattform for electronic Teacher Training*. <https://doi.org/10.18420/DELFI2022-WS-52>
- Wiesche, D. (2017). "Wenn ich bei Mannschaftswahlen als Letzter gewählt werde ..." - beschämende Situationen im Sportunterricht aus SchülerInnen-sicht. In D. Wiesche & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 23-36). Meyer & Meyer.

Sportunterricht in und mit der digitalen Welt – Fortbildungen für Sportlehrkräfte im technologischen Wandel

Theoretischer Rahmen

Die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft und der damit einhergehende technologische Wandel betrifft nicht zuletzt seit der Pandemie auch den Bildungssektor. National (Kultusministerkonferenz, 2021) und auch international (European Union, 2020) wird zunehmend einer wissenschaftlich fundierten und zeitgemäßen Befassung mit der Digitalisierung im Bildungssystem mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Der Schulsport stellt durch seine Sonderstellung im Curriculum (Aboshkair, 2022) die Lehrkräfte vor einen besonderen Zwiespalt: Dem Bezug zur Digitalisierung im Sinne der Professionalisierung und des Lebensweltbezugs steht eine zunehmende Bewegungsarmut und mangelnde Bewegungszeit gegenüber (Bull et al., 2020). Sportlehrkräfte stehen vor der Aufgabe, ihren Unterricht dahingehend zu gestalten, dass neben den bildungspolitischen Vorgaben und einer ausreichenden Bewegungszeit für Kinder und Jugendliche, die Schülerinnen und Schüler auf eine digitalisierte Welt vorbereitet werden müssen. Hierfür müssen die Lehrkräfte selbst auf den digitalen Wandel der Gesellschaft vorbereitet und bei ihrer Lehre begleitet werden.

Methodisches Vorgehen

Der Kompetenzverbund lernen:digital zielt auf die digitale Transformation der Lehrkräftebildung in Deutschland ab. Das darin vertretende Kompetenzzentrum Musik/Kunst/Sport bündelt hierbei die wissenschaftlichen Stärken von acht Projekten. Im Rahmen der Projekte „DiäS – Digital-ästhetische Souveränität von Lehrkräften als Basis kultureller, künstlerischer, musikalischer, poetischer und sportlicher Bildung in der digitalen Welt“ und „KuMuS-ProNeD – Professionelle Netzwerke zur Förderung adaptiver, handlungsbezogener, digitaler Innovationen in der Lehrkräftebildung in Kunst, Musik und Sport“ werden mehrteilige Fortbildungsreihen konzipiert, die auf den digitalen Wandel im Sportunterricht abzielen. Die Fortbildungsinhalte- und aufbauten basieren auf bisherigen Forschungsergebnissen, welche durch partizipative Weiterentwicklung mit Stakeholdern des Bildungssystems in Baden- Württemberg in modulare Fortbildungen geformt werden.

Erwartete Ergebnisse und Diskussion

Mit den entwickelten Fortbildungen zielt das Vorhaben auf die durch den technologischen Wandel befürchtete Diskrepanz zwischen schulsportlicher Aktivität und bewegungsreduzierendem Technikeinsatz ab. Hierfür werden die Lehrkräfte schwerpunktmäßig in folgenden Forschungsgebieten weitergebildet:

- Classroom Management und Unterrichtsstörungen (Meinokat & Wagner, 2022; 2024)
- Digitalbasierte Gesundheitsförderung (Knoke et al., 2022; 2024)
- 360°-Videotechnologie (Rosendahl & Wagner, 2024; Rosendahl et al., 2024)
- Videofeedback (Mödinger et al., 2022; 2024)

Hierbei sollen den Lehrkräften arbeitserleichternde Maßnahmen durch digitale Unterstützung nahegelegt werden, welche der regelmäßigen Belastungen im Schulalltag entgegenwirken. Ebenfalls werden die Lehrkräfte mit lebensweltlichen Bezugspunkten der Schülerinnen und Schüler konfrontiert, welche sich beispielsweise in Form einer omnipräsenten Social Media Kultur und einer jederzeit verfügbaren digitalen Verwirklichung darstellen. Zusammen mit der begleitenden Analyse werden

so die digitalbasierten Fähigkeiten der Lehrkräfte geschult und zukünftige Fortbildungsmaßnahmen weiterentwickelt, welche in Teilen auch in der universitären Ausbildung bereits vor der schulischen Berufstätigkeit vermittelt werden können.

Literaturverzeichnis

- Aboshkair, K. A. (2022). The Role of Physical Education at School. *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 9(10), 156–162.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- European Union. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. In *Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>
- Knoke, C., Woll, A., & Wagner, I. (2024). Health promotion in physical education through digital media: a systematic literature review. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00932-4>
- Knoke, C., Niessner, C., Woll, A., & Wagner, I. (2022). Gesundheitsförderung durch digitale Medien im Sport- unterricht. *sportunterricht*, 71(8), 358–363. <https://doi.org/10.30426/SU-2022-08-4>
- Kultusministerkonferenz. (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. In *Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Meinokat, P. & Wagner, I. (2024). Classroom disruptions in digital teaching during the pandemic – an interview study. *Frontiers in Education*, 9:1335249. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1335249>
- Meinokat, P., & Wagner, I. (2022). Causes, prevention, and interventions regarding classroom disruptions in digital teaching: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27(4), 4657–4684. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10795-7>
- Möding, M., Woll, A. & Wagner, I. (2024). Motorisches Lernen mit digitalen Medien im Sportunterricht – Ein digitalbasiertes methodisches Unterrichtskonzept zur Implementierung visuellen Feedbacks. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00955-5>
- Möding, M., Woll, A., & Wagner, I. (2022). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—A systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(3), 447–460. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00782-y>
- Rosendahl, P., Müller, M. & Wagner, I. (2024). A 360° video as visual training support for independent movement acquisition – benefit evaluation with the TAM. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00930-6>
- Rosendahl, P., & Wagner, I. (2024). 360° videos in education – A systematic literature review on application areas and future potentials. *Education and Information Technologies*, 29, 1319–1355. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11549-9>

Com^eSport Kompetenznetzwerk – Digitalisierung und Sport in der Lehrer:innenbildung: Vermittlung, Bildung und Lernen

Einleitung

Digitales und digitalgestütztes Unterrichten für Sportlehrer:innen ist mit besonderen und mit anderen Fächern nicht vergleichbaren Herausforderungen verbunden (Greve et al., 2020; Mierau, 2020; Wendeborn, 2019). Dies liegt in inhaltlichen, methodisch-didaktischen und räumlich-materiellen Besonderheiten des Schulfaches Sport begründet (Herrmann & Gerlach, 2020). Sportunterricht birgt eine einzigartige Körper- und Praxisorientierung (Klinge, 2009; Miethling & Krieger, 2004; Wiesche & Klinge, 2017) und findet an besonderen Unterrichtsorten statt (z. B. Sporthallen, Sportplätze, Schwimmbäder). Zudem bedürfen Konzepte der Bewegungserfahrung, des Bewegungslernens und der hohen sozialen Interaktivität einer besonderen Fachdidaktik (u.a. Aschenbrock & Stibbe, 2013; DSLV, dvs, DOSB, FSW, 2019). Ausgehend von diesen Fachspezifika liegt der Fokus in Com^eSport – beziehend auf bildungspolitische Eckpunkte (KMK, 2020) – auf modular aufgebauten, systematisierten und qualitativ abgesicherten Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Vermittlung, Bildung und Lernen im Kontext der Digitalisierung in der Sportlehrer:innenbildung.

Verbund und Zielstellung

Im Kompetenznetzwerk Com^eSport kooperieren elf Universitäten mit dem Ziel, das digitale und digitalgestützte Unterrichten in Schule und Weiterbildung im Fach Sport zu fördern und nachhaltig zu sichern. Ausgangspunkt ist ein bestehendes, ausgedehntes Netzwerk von Kooperationspartner:innen der (Sport-)Lehrkräftebildung sowie umfangreiche Vorarbeiten der Verbundpartner:innen. Die Arbeitsthemen betreffen zum einen die Planung und Durchführung von digitalgestütztem Sportunterricht, gesellschaftskritische Aspekte (z.B. Diversität und Körperbilder) und die Akzeptanz und Nutzungsmotivation digitaler Ressourcen. Arbeitsergebnisse werden in mediendidaktische sowie medienpädagogische Fort- und Weiterbildungskonzepte für den Schulsport überführt.

In fünf Community Networks (Com^eNets) arbeiten verschiedene Einrichtungen an Standards und Entwicklungen in den Arbeitsthemen: (1) Datengestützte Planung von digitalgestütztem Sportunterricht, (2) Motorische Lehr-/ Lernprozesse im digitalgestützten Sportunterricht, (3) Virtual Reality und Avatar-gestützte interaktive Systeme im Sportunterricht, (4) Digitalisierung, Diversität und Inklusion im Schulsport, (5) Körperbilder und Social Media im Schulsport.

Die Organisationsstruktur des Verbundes ist durch vier zentrale Funktionsstellen gekennzeichnet, welche über eine digital gestützte Kommunikations- und Interaktionsstruktur (KISS) miteinander vernetzt sind. Die Funktionsstellen sind (1) die Verbundkoordination (U Duisburg/Essen, inkl. dem verbundinternen QM), (2) die fachliche Verbundleitung (DSHS Köln; inkl. Durchführung der Akzeptanzanalysen), (3) Transferstelle TraBBi_digital (U Bielefeld; inkl. Metaportal) sowie (4) die fünf Com^eNets. Die Abstimmung und Synchronisation der Arbeitsabläufe wird vor allem durch die KISS-gestützte Interaktion und Kommunikation sichergestellt. Übergreifende Ziele von Com^eSport sind der Aufbau nachhaltiger Strukturen und Prozesse, die Untersuchung und Förderung von Gelingensbedingungen von Transfer, der Aufbau von sportsspezifischen Standards für die (Weiter-)Entwicklung von Produkten sowie die Überprüfung und Förderung produktbezogener Akzeptanz.

Methodik und Grundlage

Das Projekt ist vom Design Based Research Ansatz (Bakker, 2019) gerahmt, der von einem iterativen Prozess von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design. Es werden modulare Fortbildungen angestrebt. Außerdem hat sich ein Wechsel zwischen gemeinsamer gegenständlicher Erarbeitung und Phasen des Selbstlernens, Erprobens und Reflektierens als günstig für nachhaltige Veränderungen im Unterrichtsgeschehen erwiesen (Darling-Hammond et al., 2017, Lipowsky & Rzejak 2019).

Transfer

Der bundesweite Transfer wird unterstützt durch die (1) TraBBi_digital gemeinsam mit Com^eArts und Com^eMINT, das (2) Metaportal als digitale Infrastruktur zur Dissemination und langfristigen Nutzung der Fortbildungsmodule, den (3) Transfer-Praxis-Beirat bestehend aus Praxisvertreter:innen aller drei Phasen der Sportlehrer:innenbildung sowie die (4) Akzeptanzanalysen im Hinblick auf digitale Produkte u.a. digitale Techniken, Maßnahmen, Tools, und Angebote, die im Rahmen des Sportunterrichts angewendet werden. Gelingender Evidenztransfer (Positionspapier Landesinstitute, 2018) wird dabei praxisrelevant für Schule und Unterricht und praktikabel für die Bildungsadministration und für Multiplikator:innen gedacht.

Literatur

- Aschebrock, H., & Stibbe, G. (2013). *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bakker, A. (2019). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- DSLVL (Deutscher Sportlehrerverband), dvs (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft), DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) & FSW (Fakultätentag Sportwissenschaft). (2019). *Memorandum Schulsport (aktualisierte Fassung des "Memorandum zum Schulsport" (2009))*. Krefeld: Eigenverlag.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C. & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht der Grundschule – Ein Update für die Sportdidaktik?! In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 325-340). München: kopaed.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 1-24.
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *sportunterricht*, 58, 296–301.
- KMK (Hrsg.). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Zugriff unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. (2018). Zugriff unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=60021
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Ein Update. *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte*, 15-56.
- Mierau, J. (2020). Lernen in digitalen Medien in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Sport. In B. Fischer, & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 247 - 262). (Bildung und Sport; Band 18). Springer VS.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Wendeborn, T. (2019). Wer nicht mit der Zeit geht, geht mit der Zeit – Zum Sportunterricht in einer digital revolutionierten Gesellschaft. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), pp. S. 9-25.
- Wiesche, D., & Klinge, A. (Hrsg.). (2017). *Scham und Beschämung im Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.

Professionalisierung für hochimmersive, digitale Medien

Unsere gegenwärtige Medienkultur hat lang gegoltene Dichotomien zwischen digital und analog, online und offline, Realität und Virtualität für obsolet erklärt. Diese als postdigital diagnostizierten Entgrenzungserscheinungen sind auch für die bildungs- und lerntheoretische Forschung von hoher Relevanz (Weich & Macgilchrist, 2023). Medien der Virtual Reality (VR) provozieren nicht nur qua ihrer Bezeichnung eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Virtualität und Realität. Anstatt einer Abgrenzung sind es gerade die Übergänge von virtuellen und nicht-virtuellen Räumen sowie in der Praxis beobachtbare und spürbare Neuverhandlungen von Körper- und Technikgrenzen, die VR zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand sportpädagogischer Forschung und Praxis machen (Wiesche, Klinge & Przybylka, 2023).

In dem interdisziplinären Teilprojekt *Professionalisierung für hochimmersive, digitale Medien* des Verbundes *DigiProSMK* werden Fortbildungskonzepte entwickelt, die Kunst-, Musik- und Sportlehrkräfte für einen kritisch-konstruktiven Einsatz von Medien der Virtual und Augmented Reality sowie von digitalen Spielen professionalisieren. Bearbeitet wird das Projekt in Kooperation zwischen der Universität Duisburg-Essen, der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Universität Potsdam. Am Standort Essen liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit bewegten und sich bewegenden Körpern mit, in und durch VR.

Ein fachspezifischer Fortbildungsbaustein wird mit Lehrkräften die körperlich-leibliche Erfahrbarkeit von Nähe und Distanz einerseits gegenüber virtuellen Entitäten oder Avataren erarbeiten. Andererseits wird ein Reflexionsraum geschaffen, in dem mit Hilfe der Erfahrung einer fiktiven und simulierten Situation im Sportunterricht physische und soziale Grenzen und Grenzüberschreitungen thematisiert werden können. Ein weiterer Baustein adressiert die VR-spezifische Kopplung von Körper und Medium. So ist der Körper nicht nur Träger der Hardware (VR-Brille, Controller sowie optionale Tracker). Auch das in VR erzeugte (Bewegt-)Bild selbst ist Resultat körperlicher Praxis, die sich nicht auf die Manipulation von Knöpfen beschränkt, sondern Bewegungsvollzüge, die Positionierung des Körpers im Raum sowie Blickrichtungen mit einbezieht. Sich daraus ergebende Aushandlungsprozesse zwischen Medientechnik und User*innen, zwischen Bewegtwerden und selbst (etwas) Bewegen nimmt das Teilprojekt sportdidaktisch und medienwissenschaftlich in den Blick. Ergänzt werden die fachspezifischen Inhalte mit überfachlichen Bausteinen, die daten-kapitalistische und infrastrukturelle Bedingtheiten von VR sowie mit der Technik verknüpfte und in die Erwartungshaltung der Rezipient*innen eingeschriebene Imaginationen thematisieren.

Das Fortbildungskonzept adressiert Lehrkräfte zum einen als Lernende, indem sie darin fortgebildet werden, was Medien der VR unter Berücksichtigung ihrer technisch-apparativen Bedingungen ausmacht und welche Wechselwirkungen mit Praktiken der Rezeption und Wissensaneignung, der Darstellung fachlicher Inhalte und mit Subjektivierungsweisen potenziell bestehen. Es geht darum, für die didaktischen, lerntheoretischen und fachlichen Implikationen zu sensibilisieren, die der Einsatz von VR mit sich bringt (**Lehrkräfte als Lernende**). Darauf aufbauend sollen Lehrkräfte als Lehrende sportpädagogische und -didaktische Handlungsräume erkennen und im Sinne einer „reflektierten Praxis“ (Wegener et al., 2018) den Einsatz von VR mit den Schüler*innen kritisch-konstruktiv begleiten können (**Lehrkräfte als Lehrende**).

Da es sich bei Medien der VR um noch nicht etablierte Bildungsmedien handelt, trägt auch die Lehrkraft zum gesellschaftlichen Aushandlungsprozess und zu ihrer Etablierung in Bildungsinstitutionen bei. Ein weiteres Ziel der Fortbildung ist es daher, den Lehrkräften Material für die schulische

Einbindung von VR bereitzustellen, z. B. mit Erfahrungsberichten zur Einrichtung eines Maker Space und einer Anleitung zum technischen, aber auch pädagogischen Einsatz von VR im Unterricht. Das Teilprojekt ist dem Projektverbund „*Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften*“ – kurz *DigiProSMK* – zugeordnet, der wiederum dem Kompetenzverbund *lernen:digital* angehört. Theoretische Grundlage für den gesamten Projektverbund *DigiProSMK* ist das integrative Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung von Beißwenger et al. (2020). Die im Projekt entwickelten Fortbildungskonzepte werden als Open Educational Resources (OER) in Kooperation mit den Landesinstituten sowie auf der bundesweit verfügbaren Plattform ComPLeTT zur Verfügung gestellt.

Literatur

- Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Bulizek, B., Burovikhina, V., Cyra, K., Gryl, I., & Tobinsky, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl, & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 43–76). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Wiesche, D., Klinge, A., & Przybylka, N. (2023). Eintauchen, Abtauchen und Wiederauftauchen: Fruchtbare Bildungsmomente in Bewegung, Spiel und Sport in Virtuellen Realitäten. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport* (S. 97–108). Springer.
- Weich, A., & Macgilchrist, F. (Hrsg.). (2023). *Postdigital Participation in Education*. Palgrave. <https://link.springer.com/book/9783031380518>.
- Przybylka, N. (2022). Medienkulturwissenschaftliche Perspektiven auf Augmented und Virtual Reality in formalen Bildungskontexten. *MedienPädagogik*, 47(AR/VR - Part 1), 331–354.
- Wegener, M., Herder, T., & Weber, M. L. (2018). Kommt noch mal kurz zusammen! *sportunterricht*, 67(9), 393-397.

Entwicklung und Evaluation von Sportlehrkräftefortbildungen zu Körperlichkeit im Kontext digitaler Medienkulturen (DigiProSMK)

Einleitung

Soziale Medien nehmen eine hohe Bedeutung in der Lebenswelt von Heranwachsenden ein, sichtbar in der weitverbreiteten Nutzung von digitalen Endgeräten und Aktivität auf sozialen Medienplattformen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2022). Daher ist es unerlässlich, sie auf die Herausforderungen der medialen Welt vorzubereiten. Die Förderung von digitaler Medienbildung – das Lernen mit und über digitale Medien – ist als ubiquitäres Postulat in deutschen Rahmenlehrplänen verankert und wird als fächerübergreifender Bildungsauftrag betrachtet, der alle Fächer umfasst; auch den Sport (Kultusministerkonferenz, 2017). Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass die praktische Umsetzung noch ausbaufähig ist (Gibbone, 2010) und ein Bedarf an Fortbildungen besteht, die insbesondere das Lernen über digitale Medien im Sportunterricht adressieren (Pürgstaller et al., 2024).

Vorgehen und Methodik

Hier setzt das vom BMBF geförderte Verbund-Projekt "Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften" (DigiProSMK; 2023–2026) an: Es werden mittels sechs Communities of Practice (CoPs) Lehrkräftefortbildungen entwickelt und evaluiert, um Sport-, Musik- und Kunst-Lehrkräfte für und mit digitalen Medien zu professionalisieren. CoP1 fokussiert die *Körperlichkeit im Kontext digitaler Medienkulturen*. Im Sinne eines design-based-research (DBR) Ansatzes (Bakker, 2019) werden auf Basis von Fachliteratur und aktuellen Studienergebnissen fach- und mediendidaktische Unterrichtsmaterialien, Fortbildungen und digitale Fortbildungsprodukte in den Fächern Sport, Musik und Kunst entwickelt und in der Schul- und Universitätspraxis in mehreren Zyklen erprobt und evaluiert. Dabei stehen insbesondere Körperbilder und -verständnisse in Sozialen Medien und deren Auswirkungen auf die Leiblichkeit der AnwenderInnen im Blickpunkt.

Ergebnisse

Die Fortbildungsinhalte lassen sich in zwei Module aufgliedern. In einem Basismodul werden fächerübergreifende Aspekte, die Thematik Körperlichkeit im Kontext digitaler Medien betreffend, u. a. mithilfe selbst entwickelter Lernvideos, vermittelt. Das Aufbaumodul besteht aus fachspezifischen Inhalten und enthält erprobtes Unterrichtsmaterial. Die Fortbildungsmodule werden auf die Plattform ComPleTT des Gesamtverbundes lernen:digital transferiert und auf diese Weise bundesweit für Lehrende abrufbar sein.

Literatur

- Bakker, A. (2019). *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Gibbone, A., Rukavina, P. & Silverman, S. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 27–42. <https://doi.org/10.18785/jetde.0301.03>
- Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in Der Digitalen Welt*. Abruf unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022 - Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- Bis 19-Jähriger*.

Pürgstaller, E., Schmeling, J., Barkemeyer, L., Ullmann, M. & Koal, K. (2024). *Attitudes of Physical Education Teachers and Physical Education Teacher Students Regarding Digital Media in Physical Education: A systematic review*. Zur Veröffentlichung eingereicht.

ComeSport - Virtual Reality im Schulsport

Digitale Medien sind aus unserer digital geprägten Welt nicht mehr wegzudenken und bilden daher einen relevanten Bestandteil im Schulkontext. Damit einher geht die Forderung, einen medienkompetenten reflektiven Umgang zu erlernen, einen Zugang zu digitalen Medien zu sichern und Teilhabe zu ermöglichen (Kerres, 2023). Dafür bedarf es einer Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen (Beißwenger et al., 2020). Dieser Aufgabe kommt der Projektverbund *ComeSport* im Rahmen des Kompetenzverbundes *lernen:digital* nach mit dem Ziel, Fortbildungsangebote zur *Vermittlung, Bildung und Lernen im und durch Sport* zu entwickeln.

Im ComeNet „*Virtual Reality und Avatar-gestützte interaktive Systeme im Sportunterricht*“ erfolgen Auseinandersetzungen mit Potenzialen und Grenzen von (1) Virtual Reality (VR) im und für den Schulsport sowie (2) mit KI-basierter interaktiver Systeme in Bewegung und Tanz (siehe Wittschier). Gemäß des Design-Based-Reserch Ansatzes (Prediger et al., 2015) wird gemeinsam mit Lehrkräften der potenzielle Einsatz von VR für den Schulsport erörtert.

VR als Bildungstechnologie kann definiert werden als “eine computergestützte Simulation der Wirklichkeit” (Langer, 2020, S. 20), in die Rezipierende visuell, taktil und akustisch eintauchen und dort handeln können (Mills, Scholes & Brown, 2022; Brill, 2009). Dabei gilt die Immersion als Schlüsselmerkmal (Langer, 2020). Ein bisher unzureichender Forschungsstand schreibt VR Potenziale für den Schulkontext zu: (1) der Einsatz von VR ist motivationssteigernd (Hellriegel & Cubela, 2018) und (2) das emotionale Erleben nimmt einen hohen Stellenwert ein (Schäfer et al. 2023). Eine Besonderheit von VR bietet ein individuell anpassbares Lernen für eine heterogene Schüler*innenschaft insbesondere mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Buehler & Kohne, 2020; Joan, 2018). In Bezug auf den Schulsport nimmt insbesondere das Embodied Learning einen Stellenwert ein (Buehler & Kohne, 2020, Southgate, 2020). Zudem zeigt sich ein Potenzial für Schüler*innen mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen zur Verbesserung ihrer körperlichen und motorischen Fähigkeiten (Kang & Kang, 2019). VR kann im schulischen Einsatz inklusiv gedacht werden (Wehrmann & Zender, 2023), gleichzeitig bestehen Grenzen hinsichtlich fehlender empirisch überprüfter didaktischer Unterrichtskonzepte (Makransky & Petersen 2021), Nutzungsvoraussetzungen für eine heterogene Schüler*innenschaft (Zender et al., 2022) sowie räumliche und institutionelle Rahmenbedingungen (Schäfer et al., 2023).

Im Rahmen des Teilprojektes werden in Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen sowie Förderschulen auf Grundlage einer theoretisch fundierten Modulstruktur die genannten Potenziale und Grenzen diskutiert. Dabei nehmen vor allem VR-Selbsterfahrungen einen hohen Stellenwert ein: Lehrkräfte professionalisieren sich hinsichtlich eines medienkompetenten Umgangs mit VR und werden dabei begleitet. Auf dieser Grundlage werden wesentliche Aspekte für die Implementierung von VR in den Sportunterricht erarbeitet, wobei vor allem die Mehrperspektivität sowie der Doppelauftrag des Sportunterrichts (Kurz, 2008) als bedeutsame Aspekte diskutiert werden. Zudem nimmt die Berücksichtigung der sonderpädagogischen Förderung im Sport einen besonderen Stellenwert ein. Daher findet in Workshops ein interdisziplinärer Austausch statt zwischen wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden, Sportlehrkräften und Sonderpädagog*innen, um inklusiv gedachte Fortbildungsinhalte zu entwickeln, damit diese zukünftig flächendeckend in der Schule eingesetzt werden können.

Literatur

- Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Bulizek, B., Burovikhina, K., Gryl, I., & Tobinski, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 43-76). Universitäts- verlag Rhein-Ruhr.
- Brill, M. (2009). *Virtuelle Realität*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85118-9>.
- Buehler, K. & Kohne, A. (2020). Besser Lernen mit VR/AR Anwendungen. In H. Orsolits & M. Lackner (Hrsg.), *Virtual Reality und Augmented Reality in der Digitalen Produktion* (S. 75–97). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29009-2_5
- Hellriegel, J. & Cubela, D. (2018). Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht - Eine konstruktivistische Sicht. *MedienPädagogik*, 58–80.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 1-24.
- Joan, Robert (2018): Vritual Classroom: A Gift For Disabled Children. In: JSCH 14 (2), S. 7–11.
- Kang, S. & Kang, S. (2019). The study on the application of virtual reality in adapted physical education. *Cluster Computing*, 22(S1), 2351–2355.
- Kerres, M. (2023). Bildung in der digitalen Welt: (Wie) Kann digitale Kompetenz vermittelt werden?. In R. Lorenz, Brügge- man, T., McElvany, N., Becker, M., Gaspard, H., & Lauer mann, F. (Hrsg.), *Lernen in und für die Schule im Zeit- alter der Digitalität – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte, Unterricht und Lernende* (Bd. 6, S. 9-28). Münster: Waxmann.
- Kurz, Dietrich (2008). Der Auftrag des Schulsports. In: Sportunterricht 57 (7), S. 211-218. Langer, E. (2020). *Medienin- novationen AR und VR*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Makransky, G. & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937–958.
- Mierau, J. (2020). Lernen in digitalen Medien in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Sport. in B. Fischer, & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 247 - 262). (Bildung und Sport; Band 18). Springer VS.
- Mills, K. A., Scholes, L. & Brown, A. (2022). Virtual Reality and Embodiment in Multimodal Meaning Making. *Written Communication*, 39(3), 335–369.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes – an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47 (6), 877–891.
- Schäfer, C., Rohse, D., Gittinger, M. & Wiesche, D. (2023). Virtual Reality in der Schule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51(AV/Part 2), 1–24.
- Southgate, Erica (2020): Conceptualising Embodiment through Virtual Reality for Education. In: Daphne Economou (Hg.): *Proceedings of 6th International Conference of the Immersive Learning Research Network*. Piscataway, NJ: IEEE, S. 38–45.
- Wehrmann, F. & Zender, R. (2023). Virtual Reality als Instrument zur Förderung inklusiver Schulbildung: Prozessmerkmale und Herausforderungen. *P338 – DELFI 2023 – Die 21. Fachtagung Bildungstechnologien, Gesellschaft für Informatik e.V...* <https://doi.org/10.18420/wsdelfi2023-25>
- Zender, R., Buchner, J., Schäfer, C., Wiesche, D., Kelly, K. & Tüshaus, L. (2022). Virtual Reality für Schüler:innen. Ein «Beipackzettel» für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 47, 26–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.02.X>

Digitales Kompetenzzentrum für motorische Basiskompetenzen (MOBAK-DigiKo)

Ein Verbund aus drei Universitäten (Universität Hamburg, Goethe-Universität Frankfurt, Europa-Universität Flensburg) hat es sich zum Ziel gesetzt, die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen bei Grundschüler:innen zu fördern, indem digitale Formate und Tools entwickelt werden, welche die Unterrichtsvorbereitungen und -durchführungen von (angehenden) Lehrkräften im Fach Sport unterstützen. Dazu werden Blended-Learning-Formate konzipiert, die durch die Nutzung von App-basierter Diagnostik und App-basierten Förderkonzepten ergänzt werden. Somit kann auf die individuellen motorischen Voraussetzungen von Schüler:innen und deren Förderung eingegangen werden.

Ziele und Gegenstand

Das Projekt MOBAK-DigiKo zielt auf die Adaptation, den Einsatz und die Implementation bestehender digitaler Tools ab, die (angehende) Sportlehrkräfte bei der Durchführung des Verfahrens zur Diagnostik von motorischen Basiskompetenzen (MOBAK; Herrmann, 2018) in Qualifizierungsmaßnahmen im sportwissenschaftlichen Studium und in Fort- und Weiterbildungsangeboten befähigen können. Der Projektverbund gliedert sich in drei Teilprojekte:

- Konzeption einer Schulung (angehender) Lehrkräfte im Blended-Learning-Format zur Förderung diagnostischer Kompetenz bei der Erfassung motorischer Basiskompetenzen (Teilprojekt Frankfurt)
- Entwicklung einer Aus-, Fort- und Weiterbildung, um (angehende) Lehrkräfte zu befähigen, Unterricht gestützt durch digitale Technologien zu konzipieren, zu erproben und umzusetzen (Teilprojekt Hamburg)
- Umsetzung bestehender Lehr-Lernszenarien zum MOBAK-Konzept, der App-basierten Diagnostik und dem App-basierten Förderkonzept in Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Sportlehrkräften in einem Blended-Learning-Format für verschiedene Zielgruppen (Teilprojekt Flensburg)

Alle Teilprojekte werden in einem Blended-Learning-Format unter Zuhilfenahme digitaler Tools konzipiert, um eine zielgruppenspezifische und bedarfsgerechte Vermittlung in der zunehmenden digitalen Lehr- und Lernwelt zu gewährleisten. Ergänzend werden die Teilprojekte durch quantitative und qualitative Verfahren formativ evaluiert und anhand der Evaluationsergebnisse angepasst.

Praxistransfer und Implementierung

Neben der Implementierung der digitalen Lehr-Lernszenarios zur diagnostischen Kompetenz in das Lehramtsstudium erfolgt in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Landesinstituten für Lehrkräftebildung ein nachhaltiger Transfer in die schulische Praxis. Darüber hinaus soll durch die Zusammenarbeit mit den drei beteiligten Bundesländern (Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein) die Überführung erfolgreich erprobter Formate in die dauerhaften Angebots- und Ausbildungsstrukturen des Landes sichergestellt werden. Die konzipierten Fort- und Weiterbildungsangebote können in der Folge gerade aufgrund ihrer digitalen Inszenierung auch den Landesinstituten weiterer Bundesländer zur Verfügung gestellt werden. Die Bereitstellung der entwickelten Konzeptionen und Materialien wird im Sinne des OER-Ansatzes (Open Educational Resources) erfolgen.

Einbindung in den Kompetenzverbund „lernen:digital“

MOBAK-DigiKo (<https://lernen.digital/verbuende/mobak-digiko/>) ist Bestandteil eines aus acht Projektverbänden bestehenden Kompetenzzentrums für den Bereich Musik/Kunst/Sport und darüber eingebettet in den Kompetenzverbund lernen:digital (<https://lernen.digital>). Das Vorhaben knüpft inhaltlich an die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2023a, 2023b) an und bedient die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2021) geforderten Veränderungen im Bereich des schulischen Lehrens und Lernens in der digitalen Welt.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2023a). *Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/846628_Kompetenzzentren_fuer_digitales_und_digital_gestuetztes_Unterrichten.pdf?blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2023b). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn*. Abgerufen von <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shared-docs/downloads/files/abschlussbroschuere2024.pdf?blob=publicationFile&v=7>
- Herrmann, C. (2018). MOBAK 1-4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1–4. Hogrefe Schultests. Hogrefe.
- Kulturministerkonferenz (KMK). (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

KI im Schulsport? Möglichkeiten und Grenzen Avatar-gestützter Technologien

lernen:digital Com^eSport

Im Com^eNet 3 „*Virtual Reality und Avatar-gestützte interaktive Systeme im Sportunterricht*“ erfolgen Auseinandersetzungen mit Potenzialen und Grenzen von (1) Virtual Reality (VR) im und für den Schulsport (siehe Rohse et al.) sowie mit (2) KI-basierter interaktiver Systeme in Bewegung und Tanz (Wittschier et al.). Gemäß des Design-Based-Research Ansatzes (Prediger et al., 2015) wird gemeinsam mit Lehrkräften der potenzielle Einsatz solcher zukunftsweisenden Technologien für den Schulsport erörtert.

Solche Technologien – wie Avatar-gestützte Bewegungsvisualisierung – können in hochschuldidaktischen und schulischen Settings neue Perspektiven und Reflexionsanlässe bieten (Siewert & Büning, 2023). Ausgehend von der Annahme, dass KI-basierte interaktive Systeme und immersive Technologien spezifische Reflexionsformen in Sport und Tanz unterstützen (Jenett, Steinberg & Furbach, 2022; <https://vortanz.ai>), werden Avatar-gestützte Visualisierungen von Körperbewegung (vgl. Büning & Wirth, 2020) und Erfahrungen immersiver Verkörperung in didaktischen Bewegungsettings untersucht (Lipinski et al., 2020). Zur Lokalisierung von Personen und Handlungen werden Methoden aus dem Bereich der Computer Vision und des Maschinellen Lernens genutzt. Die bewegungsanalytische Aufzeichnung der Lehr-Lern-Settings (Schüler*innenlabore & Fortbildungen für Lehrkräfte) wird durch ein 360° Echtzeit-Bewegungsanalysesystem (<https://thecapture.com>) realisiert. Als theoretische Folie der Untersuchung digital-immersiver Unterrichtsszenarien dienen Medienpädagogische Theorien zum Mobilien Lernen (Steinberg et al. 2020), mit dem Ziel Reflexionsanlässe zu konstruieren, umzusetzen und zu analysieren.

Im Rahmen des Teilprojektes werden in Zusammenarbeit mit Schulen sowie an NRW-weiten Schulsporttagen an Universitäten die genannten Potenziale und Grenzen auf Grundlage einer theoretisch fundierten Modulstruktur exploriert und diskutiert.

Im Fokus der Kölner Arbeitsgruppe steht zum einen die Weiterarbeit mit der WebApp #digitanz, die sich an Vermittler*innen richtet, die eine Möglichkeit suchen, mithilfe digitaler Werkzeuge Schüler*innen in kreativen Bewegungsexplorationen zu begleiten und Gestaltungsprozesse mit Unterstützung des Smartphones oder Tablets anzuleiten (Zühlke & Steinberg, 2020; Zühlke, 2022). Die WebApp ist kostenlos zugänglich (<https://lite.digitanz.de/>) und bietet viele Anregungen für kreative Aufgabenstellungen. Auf die Vermittlung spezifischer Tanzstilistiken wird bewusst verzichtet! Es geht vor allem um das spontane Bewegen, das Arbeiten in Teams und Kleingruppen und das Choreographieren mittels der Anregungen aus der WebApp. In dieser ist die digitale Darstellung der Körper (Griddle) bewusst genderneutral gewählt. Dies eröffnet die Möglichkeit mit Schüler*innen außerhalb von zum Teil stark normativ geprägten „Bewegungsvorstellungen und Körperidealen“ zu arbeiten und so einen vereinfachten Zugang zur Bewegungsgestaltung zu ermöglichen.

Zum anderen wird die Einbindung eines an der DSHS Köln neu errichteten Bewegungslabors (Motion Capture-Systems) fokussiert, welches Echtzeit-Bewegungssequenzen anhand eines Avatars visuell anpassbare Komplexität der Visualisierung (z.B. Anzahl der angezeigten Muskelstrukturen) als Ausgangspunkt für eine bessere Integration anatomischen Wissens in den Sportunterricht verwenden um fächerübergreifend Wissen zu vermitteln (z.B. Biologie & Sport).

Die Möglichkeit der Bewegungsvisualisierung anhand eines Avatars ermöglicht zudem eine Betonung der Bewegungsdimensionen und lässt andere personengebundene Aspekte (z.B. Geschlecht, Kleidung, etc.) in den Hintergrund treten. Ziel ist Lehrer*innen einen Zugang zu konstruktiven Bewegungsfeedback ohne den Einfluss personenspezifischer Merkmale (wie bei videografischen

Aufnahmen) zu erleichtern (Büning et al., 2023). Zukunftsorientierte Lehrkräfte, die eine Möglichkeit suchen, Schüler*innen fachübergreifendes (Bewegungs-)Wissen mithilfe digitaler Medien nahbar zu machen können mithilfe dieser Zukunftswerkstatt erste Erfahrungen in markerlosen Bewegungsanalysen sammeln.

Literatur

- Büning, C. & Wirth, C. (2020). Multimediales selbstreguliertes Lernen im Lehramtsstudium Sport am Beispiel der Pythagoras 360° Echtzeit-Bewegungsanalyse. In B. Fischer & A. Paul (Hg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport*, 69-88. Wiesbaden: Springer VS.
- Büning, C., Siewert, K., Wagner, L. & Felicitas, C. (2023). VisuFeed: Visualisierung mittels Echtzeit-Bewegungsanalyse als Feedbackinstrument in der Sportlehrer*innenbildung. Poster auf der 36. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik „Sportpädagogik – Der Platz zwischen den Stühlen?“ in Hamburg.
- Jenett, F., Steinberg, C. & Furbach, U. (2022). <https://vortanz.ai>
- Lipinski, K. et al. (2020). Virtual Reality Moves. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport*, 207-229. Wiesbaden: Springer VS.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes – an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47 (6), 877–891.
- Rohse, D., Schäfer, C. & Wiesche, D. (2024). ComeSport – Virtual Reality im Schulsport. Poster auf der 37. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik „Grenzen und Entgrenzung Sportpädagogischen Handelns“ in Essen
- Siewert, K. & Büning, C. (2023). Avatar-gestütztes Feedback in bewegungsbezogenen Bildungsangeboten auf Hochschulebene. *Sportunterricht*, 72 (2), 59-64.
- Steinberg, C., Zühlke, M., Bindel, T. & Jenett, F. (2020). Aesthetic Education Revised – a Contribution to Mobile Learning in Physical Education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 92-101.
- Zühlke, M., & Steinberg, C. (2020). Tanzen mit Mr. Griddle: Mithilfe einer App eine Choreografie kreieren. *Sport & Spiel*, 20(4), 17-21.
- Zühlke, M. (2022). Ein Strichmännchen tanzt: Eine digitale kreative Unterrichtsreihe im Tanz mit Literatur.digitanz.de und Mr. Griddle. *Sportunterricht*, 71(12), 557-561.
- Zühlke, M. (2022). Wortwolken tanzen: Mit digitalen Worten aus der App lite.digitanz.de gestalten. *SportPraxis - Die Fachzeitschrift für Sportlehrer und Übungsleiter*, 63(5), 44-47.