

1. BIS 4. DEZEMBER 2020
JAHRESTAGUNG DER DGfE- SEKTION SPORTPÄDAGOGIK
MUTTENZ/BASEL SCHWEIZ

ABSTRACTS

**NARRATIVE
ZWISCHEN
WISSEN UND
KÖNNEN**

NARRATIVE ZWISCHEN WISSEN UND KÖNNEN

Wissen und Können sind für die Sportpädagogik und die Sportdidaktik konstitutiv. Dies gilt sowohl für das Lernen von Schüler*innen im Sportunterricht, als auch für die Ausbildung von Sportlehrpersonen. Diese zwei Begriffe können deshalb in beiden Praxen nur komplementär verwendet und diskutiert werden. Der mit Wissen und Können verbundene Diskurs beginnt bereits mit Ryle (1949), der zwischen *knowing how* und *knowing that* unterscheidet. Im deutschsprachigen Professionsdiskurs hat Radtke (1996) das Begriffspaar zum Titel einer massgebenden Publikation gemacht.

Seit mehreren Jahren wird der etwas altbacken wirkende Begriff des *Könnens* zunehmend durch *Anwenden* ersetzt. Dieser Begriffswechsel bringt jedoch für den Sportunterricht nicht nur Vorteile. Schüler*innen sollten nach circa 10'000 Lektionen Sportunterricht am Ende ihrer Schulpflicht durchaus etwas können und nicht nur Wissen anwenden. Gerade im Sportunterricht zeigt sich das Dilemma der Unterrichtsforschung, wenn Erkenntnisse der PISA-Fächer auf andere – weniger bedeutsame und anders konstituierte – Fächer übertragen werden. Während die Denkrichtung (oder Logik) vom

Wissen hin zur Anwendung z.B. für die Mathematik durchaus berechtigt ist, zeigen sich für den Sportunterricht andere Denk- und Handlungsprozesse. Oft steht bei einem sportiven Lernprozess zuerst das *Können* und erst später das *Wissen* darüber. Nicht ohne Ironie hat bereits Freinet gesagt, dass wenn wir das Radfahren *lehren* den Pädagogen überlassen, Kinder nie Radfahren *lernen* würden (Freinet, 1996, p. 155). Auch wenn Freinet damit die Partikularisierung und Technisierung des Lernens in der Reformpädagogik und darüber hinaus ganz allgemein kritisierte, widerspricht er mit dieser Metapher explizit der Idee, dass Bewegungen zuerst über Wissen vermittelt werden müssen, um dann angewendet werden zu können. Das Beispiel zeigt, dass dieser – den Kompetenzdiskurs prägende – Begriff des Anwendens für den Sportunterricht reziprok falsch ist.



Dass die Abfolge des Lernens im Sport oft umgekehrt erfolgt, schliesst aber den Wissenserwerb über die Bewegung (die Taktik, die Gestaltung) nicht aus, wie dies unlängst wieder gefordert worden ist (Krüger & Hummel, 2019). Gerade aus dem Kompetenzdiskurs heraus lässt sich für Schüler*innen fordern, dass sie die Fertigkeiten nicht nur können, sondern auch in der Lage sein sollen, diese mündig zu reflektieren. Gerade im Gesundheitsdiskurs scheint diese Perspektive von Bedeutung. Wie die Empirie zeigt, trägt die Bewegungszeit im Sportunterricht wenig zur Gesundheit der Schüler*innen bei (Kühnis et al., 2017). Aber durch Reflexion über gesundheitsförderliche Trainings und Bewegungsinszenierungen kann der Sportunterricht ein wichtiger

Weichensteller für ein gesundes und bewegtes Leben werden (Lamprecht, Bürgi, & Stamm, 2020).

Übertragen auf den Professionsdiskurs sollten Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht nur wissen, wie man Lernende unterrichtet, sondern dieses Wissen auch professionell in der Praxis anwenden können. Aber auch diese Praxis zeigt, dass viele Entscheidungen im Unterricht nicht als Anwendung von Wissen bezeichnet werden können, sondern viel mehr auf einem stillen Wissen (tacit knowledge) beruhen. Dieses stille Wissen wird im Professionsdiskurs wiederum gerne als «Können» bezeichnet (Neuweg, 2004). Diese Form von Wissen ist der Grund weshalb Clandinin (1995, p.125) professionelles Wissen von Lehrpersonen im Körper lokalisiert: «We see personal practical knowledge as in a person's past experience, in the person's present mind and body and in the person's future plans and actions». Oder Kahneman (2014) von «schnellem Denken» spricht.

Trotzdem zeigt auch der Professionsdiskurs, dass ein stilles Wissen alleine nicht ausreicht, damit Lehrpersonen als «Professionals» wahrgenommen werden. Hier liegt – bei allen Parallelen von Könnenserwerb von Schülerinnen und Schülern und der Ausbildung von Lehrpersonen – wohl der entscheidende Unterschied. Schule *bildet* – was das Moment der Reflexion explizit mit einbezieht. Schule *bildet* jedoch keine Professionals *aus*.

Die Ausbildung von Lehrpersonen bildet im Gegensatz dazu Professionals *aus* und bildet nur indirekt Persönlichkeiten – wie das in Anlehnung an die historischen Priesterseminare bis heute immer wieder gefordert wird.

Beide Diskurse zeigen, dass sich hier für die Sportpädagogik und Sportdidaktik noch viele offene Fragen ergeben. Sowohl der Professionsdiskurs als auch der Diskurs um Kompetenzen (oder besser: Wissen und Können) von Schüler*innen sind Gegenstand der Tagung. Und sowohl zwischen Wissen und Können, als auch zwischen den beiden dargestellten Praxen und Diskursen gilt es Narrative zu entdecken und zu diskutieren. Narrative können hier helfen Gräben zu füllen oder zumindest sichtbar zu machen. Darüber hinaus sind aber Narrative das wohl idealste Medium, um auch Missverständnisse aufzudecken – zwischen unterschiedlichen Forschungsdiskursen und unterschiedlichen Ausbildungspraxen. Das Gespräch über und durch diese Narrative wäre im Campus der FHNW, in der Aula oder aber im 12 Stock mit Blick bis zu den Vogesen und zum Feldberg, sicherlich einfacher zustande gekommen. Jetzt hoffen wir, dass z.B. der von uns eingerichtete Webex-Raum «Meet and Greet» vielleicht ansatzweise diese Funktion übernehmen kann.

Im vorliegenden Abstract-Band finden Sie Beiträge, die sich mit einem oder mehreren der hier angesprochenen Aspekten beschäftigen und sogar solche, die beide Diskurse in Bezug zueinander setzten (z.B. im Beitrag von Katja Schönfeld oder Denise Temme).

Einige der Beiträge sind darüber hinaus ausserhalb des Themas angesiedelt, da die DGfE-Tagung – aufgrund der COVID-19-Pandemie – zu einer «erweiterten» DGfE+ Tagung wurde. Wir haben die Beiträge der abgesagten dvs-Tagung Sportpädagogik (30.04. – 02.05.2020 in Frankfurt) sowohl für die Tagung, als auch in diesem Band aufgenommen.

Im Namen des Organisationskomitees wünsche ich allen Leser*innen – trotz der virtuellen Rahmung – einen fruchtbaren Wissenszuwachs und in diesem Sinne auch eine Könnens- und Kenntniserweiterung.

Bleiben Sie gesund und in Bewegung!

Muttenz 22. November 2020

Roland Messmer

Literatur:

- Clandinin, J. D. (1995). Narrative and Story in Teacher Education. In T. Russel & H. Munby (Eds.), *Teacher and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp. 124-137). London: The Falmer Press.
- Freinet, C. (1996). Verlasst die Übungsräume. In J. Hering & W. Hövel (Eds.), *Immer noch der Zeit voraus* (pp. 155-156). Bremen: Pädagogik-Kooperative e.V.
- Kahneman, D. (2014). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Pantheon.
- Krüger, M., & Hummel, A. (2019). Quatschen oder turnen. *sportunterricht*, 68(10).
- Kühnis, J., Eckert, N., Mandel, D., Imholz, P., Egli, S., Steffan, M., . . . Schürpf, B. (2017). Zeitnutzung und Anstrengung im Sportunterricht. *Swiss Sports & Exercise Medicine*, 65(3), 54-59.
- Lamprecht, M., Bürgi, R., & Stamm, H. *Sport Schweiz 2020*. Magglingen: Baspo.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.

INHALTSVERZEICHNIS

Clemens Töpfer, Lena Jungheim, Susanne Tittlbach, Jessica Helten, Katharina Ptack & Ralf Sygusch	
Kognitive Aktivierung vs. Bewegungszeit: Befunde einer partizipativen Hypothesenbildung zur sportunterrichtlichen Praxis	9
Sophie Engelhardt, Clemens Töpfer, Julia Hapke	
Kognitive Aktivierung im Sportunterricht: ein Scoping Review	11
Carolin Schulze	
Geschlecht, sportliche Aktivität und gesundheitsbezogene Lebensqualität von Schulkindern ..	13
Julia Lohmann, Lena Jungheim, Katharina Ptack	
Die Perspektive Gesundheit im Sportunterricht – eine Analyse des bayerischen LehrplanPLUS	15
Sebastian Liebl, Annalena Möhrle, Ralf Sygusch	
Das DOSB-Kompetenzmodell – Ergebnisse der Implementierungsphase	17
Sebastian Liebl & Ralf Sygusch	
Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen	20
Jeffrey Sallen & Erin Gerlach	
Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern	22
Erin Gerlach, Jeffrey Sallen, Christian Herrmann & Claude Scheuer	
BMC-EU-Projekt: Konzeption und Hintergründe	23
Marina Wälti, Jeffrey Sallen, Erin Gerlach, Claude Scheuer, Harald Seelig & Christian Herrmann	
Monitoring motorischer Basiskompetenzen von 6-10-jährigen Grundschulkindern in zwölf europäischen Ländern	24
Sandra Heck & Claude Scheuer	
Motorische Basiskompetenzen in der Primarstufe – ein kompetenzorientiertes und individuelles Förderkonzept.....	26
Maike Niehues, Anne Sagafe, Erin Gerlach & Jeffrey Sallen	
Evaluation einer Fortbildung für Sportlehrkräfte zur Diagnostik und Förderung motorischer Basiskompetenzen	28
Fabienne Ennigkeit, Jasmin Czogalla, Christopher Heim & Christian Herrmann	
Zusammenhänge zwischen Elterneinschätzungen und tatsächlichen motorischen Basiskompetenzen bei Kindern im Grundschulalter	30
Daniel Rode, Daniel Schiller, Dennis Wolff, Benjamin Zander	
Arbeitskreis: Praktisches Wissen rekonstruieren?!	32
Dennis Wolff	
Praktisches Wissen rekonstruieren?! – Eine rahmenanalytische Perspektive	34
Daniel Rode	
Praktisches Wissen rekonstruieren?! – Eine positionierungsanalytische Perspektive	36
Benjamin Zander, Daniel Schiller	
Praktisches Wissen rekonstruieren?! – Eine dokumentarische Perspektive	38
Jan Erhorn, Wiebke Langer, Leonie Möller	
Arbeitskreis: Vermittlung und Testung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht	40

Anne-Christin Roth

„Dann legt doch mal eure Handys beiseite und bewegt euch mal wieder“ - Digitalisierung im Sportunterricht aus der Lehrer*in- nenperspektive42

Joachim Bachner, David J. Sturm, Xavier García-Massó, Javier Molina-García, Yolanda Demetriou

Kann mithilfe der Selbstbestimmungstheorie und der sozial-kognitiven Theorie die körperliche Aktivität von Sechstklässlerinnen erklärt werden? - Eine Clusteranalyse im Rahmen des CReActivity-Projekts44

Lara Stamm

Orientierungen zu Theorie und Praxis im Sportunterricht: Eine rekonstruktive Studie zum fachkulturellen Diskurs46

Julia Zimmermann, Henri Tilga, Joachim Bachner, Yolanda Demetriou

Validierung der deutschen Version eines multidimensionalen Messinstruments zur Erfassung der Autonomieunterstützung im Sportunterricht (MD-PASS-PE)48

Jürg Baumberger, Stefan König, Simone Bislin

Gelingsbedingungen einer erfolgreichen Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden für Sportspiele50

Christoph Kreinbucher & Martina Kalcher

Sportbezogene Schulveranstaltungen für Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen als Ergänzung des Sportunterrichts52

Dr. Maud Hietzge

Welche Auslegung des Kompetenzbegriffs befördert reflexiver/n Sportunterricht?54

Mats Egerer

Zusammenhang von beruflichem Beanspruchungserleben und professioneller Handlungskompetenz bei Grundschulsportlehrkräften57

Thorsten Bringmann

Videofallarbeit im Kontext von Inklusion: Konzeption und Evaluation eines hochschuldidaktischen Lehrkonzepts59

Kim Lipinski & Dr. David Wiesche

Virtual Reality Moves - forschendes Lernen und Bewegung im digitalen Lernlabor62

Christian Theis

Bro-Science im Gym - Rechtfertigung von Wissen in fitnesssportiver Jugendkultur64

Carolin Bischlager-Imhof

Beliefs von Sportlehrpersonen: Sport und Sportunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II67

Florian Kiuppis

Wissen macht Körper: Zu kategorialen Unterscheidungen zwischen Teammitgliedern mit und ohne Behinderungen und deren Auswirkungen auf das (regelanwendende) Können im Kontext sportpädagogischer Inklusionsprozesse70

Denise Temme

Bewegungsreflexivität ästhetisch-künstlerisch vermitteln - Über das Vollziehen und Bereden von Bewegung im Tanzunterricht in der Schule72

Philipp Hendricks

Aufgabenanalysefähigkeit als Teil der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften - Herausforderungen und empirische Zugänge76

Katja Schönfeld

Kognitive Aktivierung im Sportunterricht - auch beim Könnenserwerb?78

Anneke Langer

Die Verknüpfung von diagnostischem und didaktischem Handeln - eine Voraussetzung für individuelles Lernen im Sportunterricht80

Alexander Ratzmann

Lehrkunst zwischen Wissen und Können - Rekonstruktion aufgabenbezogener Orientierungen von Sportlehrkräften82

Sonja Büchel, Matthias Wittwer & Felix Kruse

Symposium: Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen - Fachspezifisches Professionswissen und Unterrichtsqualität85

Ingrid Bähr & Björn Brandes

Frühkindliche Bewegungsbildung als Handeln in Ungewissheit - eine Begriffsarbeit zwischen Sportpädagogik, Frühpädagogik und transformativer Bildungstheorie88

Uta Czyrnick-Leber, Niklas Schirmacher & Nils Ukley

Irritationen des Körperwissens - Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz90

Clemens Töpfer¹, Lena Jungheim², Susanne Tittlbach³, Jessica Helten³, Katharina Ptack³ & Ralf Sygusch²

¹Friedrich-Schiller-Universität Jena, ²FAU Erlangen-Nürnberg, ³Universität Bayreuth

KOGNITIVE AKTIVIERUNG VS. BEWEGUNGSZEIT: BEFUNDE EINER PARTIZIPATIVEN HYPOTHESENBILDUNG ZUR SPORTUNTERRICHTLICHEN PRAXIS

Einleitung

Kognitive Aktivierung wird neben Schülerorientierung und Klassenführung als eine zentrale Dimension von Unterrichtsqualität im Fach Sport erachtet (Herrmann, Gogoll & Gerlach, 2020/in print). In aktuellen Studien deutet sich jedoch an, dass Sportunterricht von den Sportlehrkräften nur bedingt kognitiv aktivierend gestaltet wird (Bröcheler & Pfitzner, 2014; Ptack, 2019). Die Health.eduPLUS-Studie (FKZ: 01EL1821A) setzt an dieser Problematik an und nutzt den partizipativen Ansatz der Kooperativen Planung für den interaktiven Wissensaustausch zwischen Stakeholdern in einem Setting (Rütten et al., 2019). Übergreifendes Ziel ist die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von (gesundheitsthematischen) Good-Practice-Unterrichtsbeispielen. Im ersten Teil der Kooperativen Planung geht es vordergründig darum, bei allen Beteiligten ein Problembewusstsein für kognitive Aktivierung zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag zeigt Befunde aus dieser ersten Phase der Kooperativen Planung und geht der Frage nach, welche Gründe die Beteiligten in dem (zum Teil) wenig kognitiv aktivierenden Sportunterricht sehen.

Methoden

Die Kooperative Planung wird an vier Schulen (3x GY, 1x RS) mit je einer Planungsgruppe durchgeführt. Diese bestehen jeweils aus Schüler*innen, Sportlehrkräften, Sportwissenschaftler*innen und Seminarlehrkräften (nur 1x GY, 1x RS). In Anlehnung an die Methode des Group-Model-Building (Bergmann et al., 2010) wurden alle Beteiligten zu den Gründen eines wenig kognitiv aktivierenden Sportunterrichts befragt und in der Planungsgruppe gemeinsam zentrale Kategorien gebildet. Die Hypothesen wurden in Sitzungsprotokollen und Audioaufzeichnungen dokumentiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Insgesamt deutet sich eine Mehrebenenstruktur an. In allen vier Gruppen wurde Bewegung oder Bewegungszeit dominierend als wichtiger Bestandteil des

Sportunterrichts aufgeführt und gleichzeitig als ‚Kontrahent‘ der kognitiven Aktivierung verstanden. Dies wird nicht nur von den Sportlehrkräften, sondern auch durch die Interessen der Schüler*innen deutlich. Im Sinne einer Hintergrundfolie werden diese Aussagen dabei auch über die Tradition des Sportunterrichts begründet. Parallel dazu sehen die Beteiligten Gründe für die mangelnde Umsetzung eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts mitunter in dem teils geringen fachdidaktischen Wissen der Sportlehrkräfte. Hierfür werden sowohl die (vormals methodisch noch anders akzentuierte) Sportlehrerausbildung als auch aktuell fehlende Fortbildungsangebote verantwortlich gemacht. Die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts wird zudem mit einem erhöhten Aufwand in Verbindung gebracht. Auch die äußeren (materiellen und räumlichen) Bedingungen des Sportunterrichts werden als ungünstige Voraussetzungen für kognitiv aktivierende Phasen erachtet.

Diskussion

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass das Zielverständnis der Beteiligten zum Sportunterricht mitunter stark von den Ansprüchen eines Erziehenden Sportunterrichts divergiert und die Förderung der Wissensaneignung und der Wissensnutzung weitgehend ausblendet. Ähnlich wie bei Bröcheler und Pfitzner (2014) wird insgesamt deutlich, dass Spaß an der Bewegung ein dominierendes Begründungsmuster darstellt und vor dem Hintergrund knapper (zeitlicher) Ressourcen im Sportunterricht prioritäre Bedeutung hat.

Literatur

- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C. & Schramm, E. (2010). *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bröcheler, R. & Pfitzner, M. (2014). Sportlehrkräfte und ihre Aufgaben. Eine qualitative Studie zu den Intentionen im Sportunterricht eingesetzter Aufgaben. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport. 5, S. 295-322). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-03837-3_14
- Herrmann, C., Gogoll, A. & Gerlach, E. (2020/in print). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports (2.0)*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie* (Forum Sportwissenschaft, Band 38). Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina.
- Rütten, A., Frahsa, A., Abel, T., Bergmann, M., de Leeuw, E., Hunter, D., Jansen, M., King, A. & Potvin, L. (2019). Co-producing active lifestyles as whole-system-approach: theory, intervention and knowledge-to-action implications. *Health promotion international*, 1-13. <https://dx.doi.org/10.1093/heapro/dax053>

Sophie Engelhardt¹, Clemens Töpfer², Julia Hapke¹

¹Eberhard Karls Universität Tübingen, ²Friedrich-Schiller-Universität Jena

KOGNITIVE AKTIVIERUNG IM SPORTUNTERRICHT: EIN SCOPING REVIEW

Einleitung

Kognitive Aktivierung, Schülerorientierung und effiziente Klassenführung gelten als theoretisch fundierte sowie empirisch überprüfbare Indikatoren für Unterrichtsqualität. Kognitive Aktivierung – verstanden als Potenzial zur elaborierten mentalen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand – ist dabei die Unterrichtsdimension, die am stärksten nach einer fachspezifischen Ausgestaltung (z. B. durch Aufgaben) verlangt (Stürmer & Fauth, 2019). Seit einiger Zeit wird auch im Fach Sport der Frage nachgegangen, wie sich die Unterrichtsdimension der kognitiven Aktivierung fachspezifisch ausdifferenzieren lässt (z. B. Herrmann, Gogoll & Gerlach, 2020/in print). Vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages (operative und reflexive Handlungsfähigkeit im Sport), werden kognitiv-reflexive Anteile im Sportunterricht zudem sowohl von kompetenztheoretischer („Aufgabenkultur“) als auch von bildungstheoretischer („Reflektierte Praxis“) Seite eingefordert (Wolters & Lüsebrink, 2017). Vor dem Hintergrund dieses weiten Verständnisses von kognitiver Aktivierung zielt der Beitrag auf einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur kognitiven Aktivierung. Dabei wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche *empirisch fundierten Erkenntnisse zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht vorliegen*.

Methode

Um die aktuelle Forschungslage im deutsch- und englischsprachigen Raum zu erfassen, wird ein Scoping Review durchgeführt (Peters et al., 2017). Recherchiert wurde in nationalen sowie internationalen Datenbanken (u. a. BISP-Surf, Web of Science) zum Zeitraum von 2000 bis 2019. Dabei kamen verschiedene deutsch- und englischsprachige Suchbegriffe zum Einsatz (z. B. Aufgabenkultur, Reflexion, instructional support, cognitive engagement). Die Datenbanksuche lieferte 4340 Treffer (1263 deutsch- und 3077 englischsprachig). Nach Entfernen der Duplikate wurden insgesamt 2765 Treffer in den weiteren Reviewprozess einbezogen (Cohens Kappa: 0.82-0.83). Die dreischrittige Trefferauswahl (Titel-, Abstract- und Fulltext-Screening) wird anhand definierter Einschlusskriterien (u. a. Setting, Zielgruppe) von zwei Reviewern unabhängig durchgeführt. Die abschließende Datenanalyse der ausgewählten Treffer erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Ergebnisse

Erste Analysen der deutschsprachigen Literatur deuten darauf hin, dass Sportlehrkräfte einem Unterricht mit kognitiv-reflexiven Anteilen positiv gegenüberstehen, gleichzeitig aber Schwierigkeit haben, diesen umzusetzen (Primat der Bewegungszeit, mangelnde Umsetzungsmethoden). Studien zu sportunterrichtlichen Aufgaben zeigen, dass v. a. in der gymnasialen Oberstufe Potenzial zur kognitiven Aktivierung vorhanden ist. Weitgehend unklar bleiben jedoch der Prozess der Aufgabenbearbeitung und daraus resultierende Lerngewinne. Bisher liegen kaum Interventionsstudien zu einem kognitiv aktivierenden Sportunterricht vor, sodass es an Befunden zur Wirksamkeit mangelt.

Diskussion und Ausblick

Erste Befunde aus der deutschsprachigen Literatur bieten schlaglichtartige Einblicke in den Forschungsstand zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht. Es deutet sich jedoch an, dass dieser noch einige Lücken aufweist. Weitere Analysen (insb. der englischsprachigen Literatur) sind erforderlich, um einen systematischen Überblick zu erlangen. So sind z. B. Erkenntnisse zur Wirksamkeit eines kognitiv aktivierenden Sportunterrichts im Sinne von Lerngewinnen aus der noch auszuwertenden englischsprachigen Diskussion zu erhoffen (z. B. Wang et al., 2019).

Literatur

- Herrmann, C., Gogoll, A. & Gerlach, E. (2020/in print). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports (2.0)*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Baldini Soares, C., Khalil, H. & Parker, D. P. (2017). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Hrsg.), *Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual*. Adelaide: The Joanna Briggs Institute.
- Stürmer, K. & Fauth, B. (2019). Kognitive Aktivierung als zentrales Thema der empirischen Unterrichtsforschung. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge* (S. 8-25). Braunschweig: Westermann Gruppe.
- Wang, Y., Chen, A., Schweighardt, R., Zhang, T., Wells, S. & Ennis, C. (2019). The nature of learning tasks and knowledge acquisition: The role of cognitive engagement in physical education. *European Physical Education Review*, 25 (2), 293-310. doi:10.1177/1356336X17724173
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2017). Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 57-79). Münster: Waxmann.

Carolin Schulze

Technische Universität Chemnitz

GESCHLECHT, SPORTLICHE AKTIVITÄT UND GESUNDHEITSBEZOGENE LEBENSQUALITÄT VON SCHULKINDERN

Der Alltag von Kindern ist heutzutage geprägt von Bewegungsmangel, hohem Medienkonsum und veränderten Ernährungsgewohnheiten. Es ist anzunehmen, dass die veränderte Lebensumwelt für die Gesundheit von Kindern negative Folgen hat. Ein guter Ansatz um die körperliche, psychische und soziale Gesundheit gleichermaßen abzubilden, ist das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität (health related quality of life; HRQOL; Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). In Studien konnte gezeigt werden, dass sportliche Interventionen die Lebensqualität erhöhen können und dass Mädchen immer unzufriedener mit ihrem Leben sind (Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Ziel der folgenden Arbeit war es herauszufinden, inwieweit sportliche Aktivität, das Geschlecht und deren Interaktion mit der HRQOL zusammenhängen.

Methode

Die Untersuchung fand mit SchülerInnen eines deutschen Gymnasiums statt. Zur Erfassung der HRQOL wurde der KidKINDL^R genutzt (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). Alle Skalenscores wurden auf 100 transformiert. Zur Erfassung der sportlichen Aktivität wurde der Fragebogen von Woll et al. (2010) verwendet. Die statistische Auswertung erfolgte durch SPSS (IBM SPSS Statistics 22; IBM Corp, Armonk, NY).

Ergebnisse

Insgesamt nahmen 102 Kinder ($M=11,23 \pm 0,24$ Jahre; $m=61$, $w=51$) an der Untersuchung teil. Es zeigte sich eine geringere HRQOL der Mädchen im Vergleich zu Jungen ($p<0,001$). Weiterhin resultierte bei den Schülerinnen und Schülern, die die WHO-Empfehlungen erreichten, eine höhere HRQOL im Vergleich zu Kindern, die weniger sportlich aktiv waren ($p=0,021$). Die Interaktion Geschlecht*sportliche Aktivität wurde signifikant, sportlich aktive Jungen die höchste HRQOL besaßen ($p=0,021$).

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass das Geschlecht, die sportliche Aktivität und deren Interaktion mit der HRQOL zusammenhängen. Das Fazit aus den gefunden Ergebnissen könnte lauten, dass Interventionen zur Verbesserung der sportlichen Aktivität dazu beitragen könnten, ein gesundes Heranwachsen von Kindern zu unterstützen. Insbesondere sollte

auf Belastungen und Voraussetzungen von Mädchen eingegangen werden. Zu beachten ist, dass längsschnittliche Untersuchungen benötigt werden, um kausale Aussagen treffen zu können.

Literatur

- Nitzko, S., & Seiffge-Krenke, I. (2009). Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 69-81. doi:10.1026/0943-8149.17.2.69
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL^R. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen. Manual*
- Woll, A., Jekauc, D., Romahn, N., Opper, E., Worth, A., & Bös, K. (2010). Fragebogen zur Erfassung körperlich-sportlicher Aktivität bei Kindern und Jugendlichen. *Ersch. in: Diagnostik und Intervention - Bridging the gap / 39. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie. Hamburg: Czwalina, 2007.*

Julia Lohmann¹, Lena Jungheim², Katharina Ptack³

¹Universität Augsburg, ²Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ³Universität Bayreuth

DIE PERSPEKTIVE GESUNDHEIT IM SPORTUNTERRICHT – EINE ANALYSE DES BAYERISCHEN LEHRPLANPLUS

Aus sportdidaktischer Sicht soll ein gesundheitsorientierter Sportunterricht auf verschiedene Aspekte von Gesundheit abzielen (Ptack, 2019): (a) übergreifende Aspekte: Zusammenhang zwischen Bewegung und Gesundheit, Einstellungen zu Gesundheit, (b) objektive Aspekte: physische Gesundheitsressourcen, z.B. Fitness, (c) subjektive Aspekte: psychosoziale Gesundheitsressourcen, z.B. subjektives Wohlbefinden und (d) erweiternde Aspekte: an das Handlungsfeld Bewegung angrenzende Aspekte, z.B. Ernährung, Hygiene, Doping. In der Praxis ist der Lehrplan für Lehrkräfte handlungsleitend und kann damit als Bindeglied zwischen sportdidaktischem Anspruch und unterrichtlicher Praxis fungieren. Ziel dieses Beitrags ist es, die im LehrplanPLUS formulierten Kompetenzerwartungen und Inhalte bezüglich der Perspektive Gesundheit im Sportunterricht auf Passungen und Differenzen zum sportdidaktischen Anspruch (Ptack, 2019) zu untersuchen (BMBF-FKZ: 01EL1821C).

Methode

Der Datenkorpus für die Analyse bestand aus den Texten zu den Fachprofilen, grundlegenden Kompetenzen sowie Fachlehrplänen für das Fach Sport für Grundschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern. Die Dokumente wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit den Kategorien *übergreifende*, *objektive*, *subjektive* und *erweiternde* Aspekte von Gesundheit untersucht.

Ergebnisse

Bei allen Schulformen wurden Kompetenzerwartungen zu allen vier Aspekten von Gesundheit formuliert, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Während in der Grundschule Kompetenzerwartungen zu subjektiven und erweiternden (insbes. Hygiene) Aspekten überwiegen, ist bei weiterführenden Schulen eine Verschiebung zu objektiven Aspekten erkennbar.

Diskussion

Der LehrplanPLUS wird insofern dem sportdidaktischen Anspruch gerecht, als dass in allen Schulformen die verschiedenen Aspekte von Gesundheit als Ziele formuliert werden. Allerdings verschiebt sich der in der Grundschule vorherrschende Fokus auf

Körper- und Bewegungserfahrung mit dem Übergang zu den weiterführenden Schulen hin zur Verbesserung physischer Fitness, womit auch ein gewisser Leistungsgedanke innerhalb der Perspektive Gesundheit sichtbar wird. Damit wird der sportdidaktische Anspruch nach einem auf die verschiedenen Aspekte von Gesundheit ausgerichteten Sportunterricht nicht gänzlich eingelöst.

Literatur

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie* Hamburg: Feldhaus.

Sebastian Liebl, Annalena Möhrle, Ralf Sygusch

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

DAS DOSB-KOMPETENZMODELL – ERGEBNISSE DER IMPLEMENTIERUNGSPHASE

Die Bildungsdebatte um Kompetenzorientierung im Sport hat 2005 durch die Aktualisierung der Rahmenrichtlinien (RRL) zur Qualifikation im Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) Einzug in die Trainer*innenbildung gehalten. Während für die Sportlehrkräftebildung bereits Kompetenzentwürfe zur methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen existierten, entwickelten jüngst Sygusch et al. (2020) gemeinsam mit Bildungs- und DOSB-Praxisexperten*innen – ausgehend von kompetenztheoretischen Ansätzen (Anderson & Krathwohl, 2001; Baumert & Kunter, 2011; Biggs, 2014) – das *DOSB-Kompetenzmodell*.

Die Implementation dieses Modells erfolgt im vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Projekt „*Qualifizierung im DOSB: Kompetenzorientierung in der Trainer*innenbildung Leistungssport*“ (QuaTroPLUS). Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel der kooperativen Qualitätsentwicklung der Trainer*innenbildung Leistungssport. Auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene wird insbesondere folgende Fragestellung fokussiert: *Inwiefern sind ausgehend von trainerspezifischen Anforderungssituationen Lernziele, Lern- und Leistungsaufgaben auf Basis des DOSB-Kompetenzmodells ableitbar?*

Methode

Die Implementation des DOSB-Kompetenzmodells erfolgt mit Hilfe des partizipativen Ansatzes der *Kooperativen Planung* (Rütten, 1997). Hierfür wurden in vier Spitzensportverbänden kooperative Planungsgruppen (Vertreter*innen der Sportpolitik, Lehrreferent*innen, Trainer*innen und Sportwissenschaftler*innen) eingerichtet. Im Rahmen der Planungsgruppen werden pro Verband die Ausbildungsdokumente von zwei ausgewählten Lizenzstufen (C, B, A, Diplom) kompetenzorientiert überarbeitet und weiterentwickelt. Der kooperative Planungsprozess basiert dabei stets auf dem DOSB-Kompetenzmodell und besteht aus vier sich gegenseitig beeinflussenden Phasen:

1. Identifikation trainerspezifischer Anforderungssituationen
2. Ableitung und Formulierung kompetenzorientierter Lernziele
3. Ableitung und Formulierung kompetenzorientierter Lernaufgaben
4. Ableitung und Formulierung kompetenzorientierter Leistungsaufgaben

Die auf diese Weise überarbeiteten und zum Teil neu entwickelten Dokumente werden auf Grundlage der Orientierungspunkte zur sportpädagogischen Evaluation der Programmkonzeption (Sygusch et al., 2013) inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) ausgewertet.

Ergebnisse

Drei der vier beteiligten Spitzensportverbände haben bereits Phase (3) bei mindestens einem ausgewählten Lizenzlehrgang abgeschlossen. Die Auswertung zeigt hier:

Aus den identifizierten trainerspezifischen Anforderungssituationen (z.B. *Dein*e Sportler*in trainiert eine neue Bewegungsfolge. Die ersten Ausführungsversuche waren erfolglos*) konnten – auf Grundlage des DOSB-Kompetenzmodells – kompetenzorientierte Lernziele (z.B. *Der/Die Trainer*in erklärt Möglichkeiten der Hilfestellung und wendet diese an*) entwickelt und passende Lernaufgaben (z.B. *Erarbeitet literaturbasiert Steckbriefe zu Hilfestellungen. Plant anhand fehlerhafter Bewegungsfolgen konkrete Hilfestellungen, setzt diese um und bewertet die Umsetzung anhand der Steckbriefe*) abgeleitet werden. Die Evaluation der Programmkonzeption (Sygusch et al., 2013) verweist auf eine hohe praxisbezogene Ausrichtung und einen starken Implikationszusammenhang zwischen Lernzielen und Lernaufgaben, was mit der Ausrichtung an trainerspezifischen Anforderungssituationen begründet werden kann.

Diskussion

Aus den Ergebnissen der beteiligten Verbände lassen sich Handlungsempfehlungen zur verbandsspezifischen Implementation des DOSB-Kompetenzmodells ableiten. Empfehlenswert ist beispielsweise die Identifikation von trainerspezifischen Anforderungssituationen durch verbandsinterne Befragungen aktiver Trainer*innen und die anschließende Ableitung von zur Lösung der Anforderungssituation notwendigen Wissensbereiche.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Biggs, J. B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Rütten, A. (1997). Kooperative Planung. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 5 (3), 257-272.

- Sygusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 31-54.
- Sygusch, R., Muche, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50 (1), 41-47.

Sebastian Liebl & Ralf Sygusch

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

BASISKOMPETENZEN BASISQUALIFIZIERTER SPORTLEHRKRÄFTE AN GRUNDSCHULEN

An Grundschulen unterrichtet etwa jede zweite Sportlehrkraft fachfremd. Für fachfremde Sportlehrkräfte existieren daher in mehreren Bundesländern spezifischen Aus- und/oder Weiterbildungen. Trotzdem fehlen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich fundierte Konzepte, die aufzeigen, welche Kompetenzen fachfremde Sportlehrkräfte besitzen sollen (Liebl, 2020). Die Studie möchte genau diese Frage beantworten: *Welche Basiskompetenzen sollen basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen besitzen?*

Ziel ist ein integrativer Ansatz (Frey & Jung, 2011), der den oftmals höheren Praxisbezug von Standardformulierungen mit dem oftmals höheren Theoriebezug von Kompetenzmodellen verbindet. Ausgangspunkt bei den Standardformulierungen bilden die auf Basis von Praxis-Expert*innen entwickelten Standards für Primar-Sportlehrkräfte von Valkanover et al. (2014). Beim Kompetenzmodell wird als Ausgangspunkt der *Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport* (EKSpO) von Sygusch et al. (2017) gewählt. EKSpO ist ein theoretisch fundiertes, anpassbares Rahmenkonzept, das u.a. auf dem Professionalisierungsdiskurs (Baumert & Kunter, 2011) basiert und in seiner dreidimensionalen Taxonomie Aktivitäten, Anforderungsniveaus sowie domänenspezifische Inhalte verknüpft.

Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wählten n = 15 Expert*innen im Rahmen einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Delphi-Studie (Häder, 2013) aus 30 Standards für Primar-Sportlehrkräfte (Valkanover et al., 2014) in zwei Zyklen plus abschließender Expertendiskussion acht relevante Standards für fachfremd unterrichtende Primar-Sportlehrkräfte aus. Dabei galt ein Standard als „relevant“, wenn er bei einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = nein; 2 = eher nein; 3 = eher ja; 4 = ja) im Durchschnitt mit mindestens „eher ja“ bewertet wurde und dies in den inhaltsanalytisch ausgewerteten Aussagen (Mayring, 2015) sowie in der abschließenden Expertendiskussion untermauert wurde. Die ausgewählten acht Standards (z.B. ...*treffen bei Gefahren Sicherheitsvorkehrungen*) wurden anschließend im Sinne des integrativen Ansatzes (Frey & Jung, 2011) inhaltsanalytisch in EKSpO (Sygusch et al., 2017) eingearbeitet. Zudem wurden sie anhand der EKSpO-Taxonomie in Aktivitäten des Wissenserwerbs (Wissen *anreichern* und *vernetzen*) und der Wissensnutzung (wissensbasiert *planen*, *umsetzen* und *auswerten*) ausdifferenziert.

Ergebnisse

Gemäß der ausgewählten (und nicht ausgewählten) Standards sollen basisqualifizierte Primar-Sportlehrkräfte zwar einen sicheren und abwechslungsreichen Sportunterricht umsetzen und Schüler*innen für die Bedeutung von Bewegung im Alltag sensibilisieren. Im Gegensatz zu ihren fachqualifizierten Kolleg*innen spielt die Demonstrationsfähigkeit motorischer Bewegungsabläufe keine wesentliche Rolle. Außerdem müssen sie keine eigenen Unterrichtsentwürfe konzipieren können. Stattdessen betont einer der acht Standards die Auswahl, Anpassung und Umsetzung bereits vorhandener, qualitativ hochwertiger Stundenbilder.

Diskussion

Die Integration der selektierten, auf Aussagen von Praxis-Expert*innen basierenden Standards von Valkanover et al. (2014) in das Kompetenzmodell EKSpO (Sygusch et al., 2017) und die anschließende modelltheoretische Ausdifferenzierung der Standardformulierungen erscheint als ein gewinnbringendes, Theorie-Praxis-verbindendes Verfahren.

Die in Aktivitäten des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung ausdifferenzierten Standards beschreiben in Form von kompetenzorientierten Lernzielen, welche Basiskompetenzen basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen besitzen sollen. Diese bieten einen fundierten Orientierungsrahmen für basisqualifizierende Aus- und/oder Weiterbildungen von fachfremden Sportlehrkräften.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Häder, M. (2013). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebl, S. (2020). „Fachfremd“ unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen. *sportunterricht*, 69 (4), 155-160.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Sygusch, R., Jäger, J., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Lutz, M. (2017). Highway to health. Das Thema Gesundheit in der Sportlehrerbildung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute* (S. 36-49). Hamburg: Feldhaus.
- Valkanover, S., Oswald, E., Blum, M. & Conzelmann, A. (2014). *Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe (KopS)*. Bern: Universität.

Jeffrey Sallen & Erin Gerlach

Universität Potsdam

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Im Arbeitskreis werden die Ergebnisse eines Erasmus+ Sport-Projekts vorgestellt, an dem Bildungs- und Forschungsinstitutionen aus 12 Ländern Europas beteiligt waren. Das Projekt wurde im Zeitraum von 2018 bis 2019 durchgeführt und zielte darauf ab:

- den Stand der Entwicklung motorischer Basiskompetenzen von Kindern im Grundschulalter zu erfassen und ländervergleichend zu analysieren sowie
- ein Fortbildungsprogramm für Sportlehrkräfte und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, welche eine bedarfsorientierte, individuelle Förderung motorischer Basiskompetenzen im Schulsport unterstützen.

Im ersten Arbeitskreis-Beitrag werden theoretische Grundlagen und die Konzeption des internationalen Projekts vorgestellt. Der zweite Beitrag geht auf die Methodik und die Ergebnisse der Diagnostik motorischer Basiskompetenzen ein. Über den Aufbau und die Evaluation des Fortbildungsprogramms und der Unterrichtsmaterialien informieren der dritte und vierte Beitrag. Zum Abschluss des Arbeitskreises bietet ein fünfter Beitrag Einblicke in den Zusammenhang zwischen den motorischen Basiskompetenzen von Grundschulkindern und deren Einschätzung durch Eltern.

An dem Projekt „Basic Motor Competencies in Europe“ (BMC-EU) waren beteiligt: European Physical Education Association (EUPEA; Schweiz), Goethe-Universität Frankfurt/Main (Deutschland), Hanze-Hochschule Groningen (Niederlande), Sporthochschule Kaunas (Litauen), Masaryk Universität Brunn (Tschechien), Nationale Universität Athen (Griechenland), Universität Basel (Schweiz), Universität Foggia (Italien), Universität Lüttich (Belgien), Universität Lissabon (Portugal), Universität Luxemburg (Luxemburg), Universität Potsdam (Projektkoordinator; Deutschland), Universität Salzburg (Österreich), Universität Trnava (Slowakei).

Projektnummer: 590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Erin Gerlach¹, Jeffrey Sallen¹, Christian Herrmann² & Claude Scheuer³

¹ Universität Potsdam, ² Pädagogische Hochschule Zürich, ³ Universität Luxemburg

BMC-EU-PROJEKT: KONZEPTION UND HINTERGRÜNDE

Es besteht ein breiter Konsens darin, dass körperlich-sportliche Aktivität für die Gesundheit und das Wohlbefinden von großer Bedeutung ist. Die Förderung körperlich-sportlicher Aktivität ist daher ein prioritäres Anliegen der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2016) und der Europäischen Kommission (2019). Motorische Basiskompetenzen gelten als eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung eines körperlich aktiven Lebensstils und die Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2016; Herrmann & Seelig, 2019).

Das Anliegen eines Erasmus+ Sport-Projekts mit dem Titel „Basic Motor Competencies in Europe“ (BMC-EU) ist es, Förderbedarfe von Kindern im Grundschulalter zu identifizieren und Sportlehrkräfte dabei zu unterstützen, die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen im schulischen Kontext gezielt zu fördern.

Im Beitrag wird eingangs das Konstrukt „Motorische Basiskompetenzen“ und der zugehörige Theorie- und Forschungsstand skizziert. Im Anschluss erfolgt die Vorstellung der Konzeption des BMC-EU Projekts.

Literatur

European Commission, Expert Group on Health-enhancing Physical Activity (2019). *Recommendations to encourage physical education in schools, including motor skills in early childhood, and to create valuable interactions with the sport sector, local authorities and the private sector*. Zugriff am 16. Juli 2019 unter <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=19860&no=12015>

Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule: Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 60-73.

Herrmann, C. & Seelig, H. (2019). Motorische Basiskompetenzen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport: empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 17-30). Meyer & Meyer: Aachen.

World Health Organization (Hrsg.). (2016). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025*. Copenhagen.

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Marina Wälti¹, Jeffrey Sallen², Erin Gerlach², Claude Scheuer³, Harald Seelig¹ & Christian Herrmann⁴

¹Universität Basel, ²Universität Potsdam, ³Universität Luxemburg, ⁴Pädagogische Hochschule Zürich

MONITORING MOTORISCHER BASISKOMPETENZEN VON 6-10-JÄHRIGEN GRUNDSCHULKINDERN IN ZWÖLF EUROPÄISCHEN LÄNDERN

Einleitung

Motorische Basiskompetenzen gelten in den europäischen Lehrplänen der Grundschule als zentrale Lernziele des Sportunterrichts und bilden die Basis für die Partizipation an der Sport- und Bewegungskultur. Im Zentrum dieses Vortrags stehen die länderspezifischen Niveaus in den motorischen Basiskompetenzen (MOBAK) in zwölf europäischen Ländern.

Methode

Die Kompetenzbereiche «Etwas-Bewegen» (EB) und «Sich-Bewegen» (SB) wurden mit dem MOBAK-1-4 Testinstrument (Herrmann, 2018) erfasst. Die Stichprobe bestand aus 4590 Erst- und Zweitklässlern (Alter: 6.90 ± 0.63 Jahre) sowie 2138 Dritt- und Viertklässlern (Alter: 9.38 ± 0.71 Jahre). Zusätzlich erfolgte eine Befragung der Kinder zu ihrer außerschulischen sportlichen Aktivität sowie eine Messung des Body-Mass-Index (BMI). Die statistische Auswertung erfolgte mit Kovarianzanalysen und Partialkorrelationen.

Ergebnisse

Die psychometrische Qualität der MOBAK-Messung war in allen Ländern zufriedenstellend. Das Niveau der MOBAK unterschied sich zwischen den länderspezifischen Stichproben der 1.-2. Klassen (EB: $F=18.39, p<.001, \eta^2=.044$; SB: $F=78.22, p<.001, \eta^2=.167$) wie auch der 3.-4. Klassen (EB: $F=37.11, p<.001, \eta^2=.130$; SB: $F=90.37, p<.001, \eta^2=.269$) deutlich. In den länderspezifischen Stichproben zeigten die Jungen bessere Leistungen im EB, die Mädchen bessere Leistungen im SB. Das Alter stand in einem positiven Zusammenhang mit EB und SB. Ältere Kinder schnitten besser ab als Jüngere. In der 1.-2. Klasse stand der BMI in keinem Zusammenhang mit EB und in einem kleinen bis mittleren negativen Zusammenhang mit SB. In der 3.-4. Klasse stand der BMI in beiden Kompetenzbereichen in einem mittleren negativen Zusammenhang. Übergewichtige Kinder verfügen über niedrigere MOBAK. Kinder, welche in ihrer Freizeit Sport treiben, erreichten bessere MOBAK-Leistungen. Anhand der Konfidenzintervalle

und der Korrelationen wurde ersichtlich, dass sich die genannten Zusammenhänge der MOBAK mit Geschlecht, Alter, BMI und außerschulischer Sportaktivität nicht bedeutsam zwischen den länderspezifischen Stichproben unterscheiden.

Literatur

Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1-4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1-4. Hogrefe Schultests*. Göttingen: Hogrefe.

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Sandra Heck & Claude Scheuer

Institute for Teaching and Learning, University of Luxembourg

MOTORISCHE BASISKOMPETENZEN IN DER PRIMARSTUFE – EIN KOMPETENZORIENTIERTES UND INDIVIDUELLES FÖRDERKONZEPT

Motorische Basiskompetenzen sind für jedes Kind Voraussetzung für eine Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Herrmann et al., 2015). Das Testen dieser Kompetenzen im Sportunterricht erlaubt die Erstellung eines motorischen Kompetenzprofils, das Rückschlüsse auf die Stärken und Schwächen der Klasse bzw. einzelner Schülerinnen und Schüler erlaubt. Doch wie lassen sich motorische Basiskompetenzen in einer Klasse oder bei einzelnen Kindern verbessern? Und wie bereits identifizierte Stärken gezielter fördern?

Um Lehrkräfte, die in der Primarstufe Sport-/Bewegungsunterricht geben, bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung ihrer zukünftigen Unterrichtsstunden zu unterstützen, werden die MOBAK-Testitems mit Blick auf die jeweils bestehenden Druckbedingungen analysiert. Ziel ist die Erstellung eines koordinativen Anforderungsprofils (Neumaier, 2016), das aufzeigt, welche Stellschrauben jeweils existieren und welche Möglichkeiten, Druckbedingungen zu erhöhen bzw. zu verringern und damit die Grundübung zu erleichtern bzw. zu erschweren. Diese Testaufgabenanalysen werden auf Übersichtskarten kompakt zusammengefasst, die von den Lehrkräften im Unterricht direkt eingesetzt oder zur Vorbereitung genutzt werden können.

Darüber hinaus werden auch Lernaufgaben zur Verfügung gestellt, die nach den MOBAK-Testkategorien und nach Schwierigkeitsgraden geordnet sind. Diese zeigen beispielhaft und angelehnt an das Prinzip der Kompetenzorientierung (Gogoll, 2014; Neumann, 2013) zusätzliche Aufgaben auf, um an ausgewählten motorischen Basiskompetenzen weiterzuarbeiten. Beide Materialien münden schließlich in ein Fortbildungskonzept, das Lehrkräfte dabei unterstützen möchte, ihre Schülerinnen und Schüler in der (Weiter)Entwicklung ihrer motorischen Basiskompetenzen bedarfsgerecht und individuell zu fördern (Scheuer & Heck, 2020).

Literatur

- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herrmann, C., Bund, A., Gerlach, E., Kurz, D., Lindemann, U., Rethorst, S., Scheuer, C., Seiler, S. & Pühse, U. (2015). A review of the assessment of basic motor qualifications and competencies in school. *International Journal of Physical Education*, 52(3), S. 2-13.
- Neumaier, A. (2016). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1)*. Hellenthal: Strauß.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen* (Reihe Edition Schulsport, Band 22). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte*. Zenodo. doi:10.5281/zenodo.3747349

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Maike Niehues, Anne Sagafe, Erin Gerlach & Jeffrey Sallen

Universität Potsdam

EVALUATION EINER FORTBILDUNG FÜR SPORTLEHRKRÄFTE ZUR DIAGNOSTIK UND FÖRDERUNG MOTORISCHER BASISKOMPETENZEN

Im Rahmen eines Erasmus+ Sport-Projekts wurden ein Fortbildungskonzept und Hilfsmittel für Sportlehrkräfte in der Primarstufe entwickelt, die eine individuelle Förderung der Entwicklung motorischer Basiskompetenzen (MOBAK) von Kindern im Kontext des Schulsports erleichtern sollen (Scheuer & Heck, 2020). Im Jahr 2019 wurden in 12 Ländern Europas nach diesem Konzept angehende sowie erfahrene Sportlehrkräfte fortgebildet. Wie die Fortbildungen (inkl. Konzept, Inhalte, Materialien) von den Teilnehmer/innen und Fortbildungsleiter/innen beurteilt wurden, ist Gegenstand des Beitrags.

Methodik

Zur Evaluation wurden 188 Teilnehmer/innen und 20 Fortbildungsleiter/innen am Ende der Fortbildungsveranstaltung gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Diese Fragebögen bestanden sowohl aus offenen Fragen als auch aus Aussagesätzen, denen auf einer vierstufigen Ratingskala zugestimmt werden konnte (1 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu). Die Fragebogeninhalte wurden in Orientierung an das Vier-Ebenen-Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) entwickelt. Sie beziehen sich u. a. auf Aspekte der subjektiven Zufriedenheit, Akzeptanz und Relevanz (Level 1), auf den selbsteingeschätzten Lernfortschritt (Level 2) und auf die Intention zur Anwendung des Förderansatzes (Level 3). Die Angaben wurden statistisch ausgewertet.

Ergebnisse & Diskussion

Die Lehrkräfte und Fortbildungsleiter/innen gaben eine hohe Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Fortbildung an. Gleichwohl wurden von beiden Gruppen auch kritische Einwände und Verbesserungsvorschläge bekundet. Vorgeschlagen wurde, neben den Hilfsmitteln für Lehrkräfte auch äquivalente Lernmaterialien für Schüler/innen zu entwickeln. Des Weiteren kamen Bedenken zum Vorschein bzgl. der zeitökonomischen Anwendung des Förderansatzes im Schulsport. Darüber hinaus wurde der Wunsch geäußert, die Fortbildung durch mehr praktische Anwendungsbeispiele zu ergänzen.

Literatur

Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte*. Zenodo. doi:10.5281/zenodo.3747349

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.

Arbeitskreis: Motorische Basiskompetenzen von Grundschulkindern im Schulsport diagnostizieren und fördern

Fabienne Ennigkeit¹, Jasmin Czogalla¹, Christopher Heim¹ & Christian Herrmann²

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main, ² Pädagogische Hochschule Zürich

ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ELTERNEINSCHÄTZUNGEN UND TATSÄCHLICHEN MOTORISCHEN BASISKOMPETENZEN BEI KINDERN IM GRUNDSCHULALTER

Einleitung

Motorische Basiskompetenzen werden als funktionale Leistungsdispositionen definiert, die nachhaltig erlernbar sind und sich auf spezifische Anforderungssituationen beziehen (Herrmann, Gerlach, & Seelig, 2015). Unterschieden wird dabei zwischen der Objektkontrolle („Etwas-Bewegen“, z. B. Werfen) und der Lokomotion („Sich-Bewegen“, z. B. Balancieren). In den wenigen Studien (z. B. Estevan et al., 2018) zu Zusammenhängen zwischen Elterneinschätzung und tatsächlichen motorischen Kompetenzen wurden geringe bis moderate Zusammenhänge gefunden.

Methode

Die motorischen Basiskompetenzen von $N = 746$ Erstklässlern und $N = 508$ Drittklässlern im Großraum Frankfurt wurden mit der MOBAK-1- (Herrmann, Gerlach, & Seelig, 2015) bzw. der MOBAK-3-Testbatterie (Herrmann & Seelig, 2017) erfasst. Die Elterneinschätzung erfolgte mithilfe von acht Items, die direkt aus den MOBAK-Testinstrumenten abgeleitet waren (z. B. "Mein Kind kann einen Ball sicher fangen"; 1 = *überhaupt nicht*, 5 = *sicher*).

Ergebnisse

Es bestanden moderate Korrelationen ($.27 \leq r_s \leq .51$) zwischen den Elterneinschätzungen und den tatsächlichen motorischen Basiskompetenzen der Kinder. Die Korrelationen waren für das Etwas-Bewegen (MOBAK-1: $r_s = .36$, 95% CI [.30; .43]; MOBAK-3: $r_s = .51$, 95% CI [.44; .57]) höher als für das Sich-Bewegen (MOBAK-1: $r_s = .27$, 95% CI [.20; .33]; MOBAK-3: $r_s = .34$, 95% CI [.25; .43]).

Diskussion

Eltern scheinen die motorischen Basiskompetenzen ihres Kindes zu einem gewissen Grad einschätzen zu können. Diese Einschätzung kann daher als Screening dienen, aber eine objektive Beurteilung auf individueller Ebene nicht ersetzen. Zukünftige Studien sollten das Geschlecht des Kindes sowie des einschätzenden Elternteils berücksichtigen.

Literatur

- Estevan, I., Molina-García, J., Bowe, S. J., Álvarez, O., Castillo, I. & Barnett, L. M. (2018). Who can best report on children's motor competence: Parents, teachers, or the children themselves? *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 1-9. doi:10.1016/j.psychsport.2017.09.002
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule: Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46, 60-73. doi:10.1007/s12662-015-0378-8
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2017). Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade - validation of the test instrument MOBAK-3. *Perceptual & Motor Skills*, 124, 5-20. doi:10.1177/0031512516679060

Daniel Rode¹, Daniel Schiller², Dennis Wolff³, Benjamin Zander⁴

¹Universität Salzburg, ²Universität Osnabrück, ³Universität Hildesheim, ⁴Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitskreis: Praktisches Wissen rekonstruieren?!

Die empirische Erforschung der Praxis, Prozesse und Strukturen von Unterricht greift in kultur- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen seit Kurzem verstärkt auf praxeographische Forschungsansätze zurück (z. B. Budde et al., 2018). Entsprechende Arbeiten sind auch in der Sportpädagogik entstanden (Rode, 2019; Schiller, 2020; Wolff 2017; Zander, 2018). Als „Forschungsprogramm“ (Reckwitz, 2003, S. 284) eint diese Ansätze, dass sie auch nicht-menschliche Teilnehmer_innenschaften (Objekte, Materialien) sowie den Körper/Leib als relevante *Akteur_innen* begreifen und Subjekte sowie Handlungen immer als eingebettet in überindividuelle Praktiken untersuchen. Dabei zielen praxeographische Ansätze auf die empirische Rekonstruktion des *praktischen Wissens* ab, das den Unterrichtspraktiken im Sinne einer impliziten Logik zugrunde liegt. Im Vergleich zu ‚klassisch‘ subjektzentrierten Ansätzen der Bildungsforschung eröffnen sie damit neue Perspektiven auf Lehren, Lernen und Bildung, deren Potenzial für die Sportunterrichtsforschung wir diskutieren möchten. Es bedarf einer kritischen Auseinandersetzung, die geteilte Grundannahmen betrachtet und einzelne Ansätze systematisch miteinander vergleicht, um differenziert einordnen zu können, welche Gegenstandskonstruktionen und Erkenntnispotenziale sowie methodischen Vorgehensweisen und Erfordernisse mit praxeographischer Forschung verbunden sind und worin Potenziale für die Sportunterrichtsforschung liegen.

Um diese Diskussion zu initiieren und zu führen, vergleicht der Arbeitskreis die Rekonstruktionsleistungen ausgewählter praxeographischer Forschungsansätze am selben empirischen Beispiel miteinander. In einer ausführlicheren Einführung werden zunächst geteilte Grundlagen skizziert und das nachfolgend zu diskutierende Fallbeispiel (Sportunterrichtsstunde zum Gegenstand „Brennball“; Datengrundlage: Videographie) erläutert. Die anschließenden Vorträge liefern Einblicke in die Spezifika einzelner praxeographischer Forschungsansätze. Sie explizieren drei unterschiedliche Analyseperspektiven auf das Fallbeispiel, die drei der relevantesten metatheoretischen Positionen im Feld aktueller kultur- und erziehungswissenschaftlicher praxeographischer Forschung aufgreifen: eine *rahmenanalytische* Perspektive (Wolff) im Anschluss an die Ethnomethodologie und (mikro-)soziologische Interaktionstheorien (Goffman, 1974), eine *positionierungsanalytische* Perspektive (Rode) im Anschluss an Subjektivierungs- und Anerkennungstheorien (Reh & Ricken, 2012) sowie eine *dokumentarische* Perspektive (Schiller, Zander) im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie

(Bohnsack, 2017). Als *tertium comparationis* fungiert die Frage nach dem *praktischen Wissen*, das sich im jeweiligen Zugriff der drei unterschiedlichen Analyseperspektiven methodisch rekonstruieren lässt: Praktisches Wissen bewegt sich verschiedentlich zwischen propositionalen Gehalten und praktischer Könnerschaft und wird einmal als Rahmenwissen, einmal als Positionierungswissen und einmal als Orientierungswissen zugänglich. In der abschließenden offenen Diskussion sollen Potenziale für die Sportunterrichtsforschung insbesondere im Hinblick auf diese Rekonstruktionsleistungen im Bereich des praktischen Wissens bilanziert werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Rißler, G. (Hrsg.). (2018). *Konturen einer praxeologischen Erziehungswissenschaft. Theorie – Methodologie – Analyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Rode, D. (2019). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 5-30.

Arbeitskreis: Praktisches Wissen rekonstruieren?!

Dennis Wolff

Universität Hildesheim

PRAKTISCHES WISSEN REKONSTRUIEREN?! – EINE RAHMENANALYTISCHE PERSPEKTIVE

Im Vortrag wird das videographierte Fallbeispiel aus einer *rahmenanalytischen* Perspektive betrachtet, die vermehrt soziale Ordnungsprozesse als Markierungsleistungen der Akteure versteht und räumlich-materielle Aspekte einer sozialen Praxis des Sportunterrichts fokussiert.

Theoretische Ausrichtung und Methodik

Eine konstatierte „Raumvergessenheit“ (Schroer, 2006, S. 9) in den Sozialwissenschaften kann mit dem Ausruf eines „spatial turn“ (Döring & Thielmann, 2009) als überwunden bezeichnet werden. Räumlichkeit gewinnt vermehrt Aufmerksamkeit in der Analyse sozialer Interaktionsprozesse und gilt in praxistheoretischen Perspektiven als konstitutives Element sozialer Praktiken. Goffmans (1974) Begriff der *Territorialität* verdeutlicht, dass Räumlichkeit nicht allein in materiellen, sondern auch in sozialen Facetten zum Vorschein kommt und damit die teilnehmenden Akteure vor ständige gemeinsame Koordinierungsanforderungen stellt. Die videografische Rahmenanalyse (vgl. Wolff, 2017) rekonstruiert diese situative Etablierung lokaler Unterrichtsordnung(en). Entlang von sichtbaren Markierungsleistungen (Anfangs-/Schlussklammern, räumliche Klammern, Beziehungszeichen) werden indexikal Bedeutungen über das Verständnis der sozialen Situation reproduziert, die als gemeinsame Interaktionsgeschichte auf einem praktischen Wissen beruhen.

Diskussion

Im Beitrag wird gezeigt, wie Akteure im Sportunterricht in ihrem räumlichen Umfeld gemeinsam Installationen von sozialer Ordnung vornehmen, um sich miteinander zu koordinieren, Irritationen zu bewältigen und schließlich Sportunterricht hervorzubringen – im vorliegenden Fall in Form eines Brennballspiels. Neben materiellen Gegebenheiten (Sporthalle, Geräteaufbauten) dienen visuelle, akustische und haptische Räumlichkeiten als zentrale Facetten dieser Ordnungsbildung. Praktisches Wissen erscheint hier als ein *Rahmenwissen*, das durch die Koordinierung gemeinsamer und simultaner Tätigkeiten zum Vorschein kommt, wobei auch Rahmungsdimensionen in Erscheinung treten, die über Modifikationen und die Aushandlung einer Rahmungsmacht in Einklang zu bringen sind

bzw. stellenweise parallel zueinander existieren. Die Verwobenheit von Praktiken der Ordnungsbildung im Sportunterricht gilt es als zentrale Handlungsanforderung für Lehrkräfte zu diskutieren.

Literatur

Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. Bielefeld: transcript.

Arbeitskreis: Praktisches Wissen rekonstruieren?!

Daniel Rode

Universität Salzburg

PRAKTISCHES WISSEN REKONSTRUIEREN?! – EINE POSITIONIERUNGSANALYTISCHE PERSPEKTIVE

Im Beitrag wird das Fallbeispiel aus dem Sportunterricht aus der Perspektive eines *positionierungsanalytischen* Zugangs untersucht (vgl. Rode, 2019a, b), der an subjektivierungstheoretische Linien des praxeologischen Forschungsprogrammes anschließt und auf die Analyse von Mustern und Logiken der Positionierung im Unterricht ausgerichtet ist.

Theoretische Ausrichtung und Methodik

Subjektivierungsanalytische Ansätze praxeographischer Forschung fragen, wie sich Menschen in den sozialen Ordnungen, die sie selbst prozesshaft mit hervorbringen, als Subjekte konstituieren (Alkemeyer, Budde & Freist, 2013). Der zu diskutierende Forschungsansatz knüpft hier zum einen an das Konzept Anerkennung/Adressierung an (Reh & Ricken, 2012), demnach sich Subjekthaftigkeit und Selbstbezug infolge (wiederholter) Ansprachen und Verhältnissetzungen performativ ausbilden. Zum anderen wird an Arbeiten der Differenzforschung angeschlossen, die nach der interaktiven Erzeugung von (wertenden) Unterscheidungen und mit ihnen einhergehenden Ungleichheiten fragen (Merl & Herzmann, 2019). Am videographischen Material werden dann konkrete Akte und Verkettungen der Subjektpositionierung durch (Re-)Adressierung und Differenzerzeugung im Sportunterricht nachgezeichnet: Rekonstruiert wird, wie sich Lehrperson und Schüler*innen sprachlich, gestisch, körperlich und räumlich aufeinander sowie auf ‚den‘ Lerngegenstand „Brennball“ beziehen, um dadurch in diesem Kontext *als jemand* und *als jemand bestimmtes* lesbar zu werden, welche praktischen Unterscheidungen und (impliziten) Normen diesen Positionierungen zugrunde liegen und wie sie an dingliche Artefakte und materielle Arrangements geknüpft sind. Im Vortrag werden die rekonstruierten Positionierung von zwei Schüler_innen in der ausgewählten Unterrichtseinheit jeweils in Form einer ‚verdichteten Fallgeschichte‘ dargestellt, was einen wichtigen Schritt des methodischen Vorgehens darstellt (vgl. Idel & Rabenstein, 2013, S. 44-51).

Diskussion

Das praktische Wissen, das im vorzustellenden Ansatz im Sinne einer impliziten Logik der Unterrichtspraktiken rekonstruiert wird, kann als *Positionierungswissen* gefasst werden. Es betrifft das performativ realisierte Vermögen, sowohl bestimmte Anerkennungs- und Differenzordnungen mit hervorzubringen als auch sie zu erkennen als auch sich in und zu ihnen zu verhalten. So können Handlungsoptionen, Lernräume und Selbstentwürfe, die sich Schüler*innen und Lehrpersonen im Sportunterricht eröffnen, in Abhängigkeit von diesen rekonstruierbaren Ordnungen betrachtet werden. Dieses praktische Wissen soll im Hinblick auf Positionierungsnormen und -muster des Sportunterrichts, die Möglichkeiten ihrer methodischen Rekonstruktion sowie deren Relevanz und Potenzial für Themen und Schwerpunkte der Sportunterrichtsforschung (z. B. „Heterogenität und Ungleichheit“) diskutiert werden.

Literatur

- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013). "Sich als Zeigender zeigen". Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 38-57.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (2). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Rode, D. (2019a). "Ich hab 's falsch gemacht!" Die 'Feedbackgeladenheit' videogestützter Beobachtungspraktiken im Lehramtsstudium. Zur praxeologischen Erforschung von Professionalisierung in der (Sport-)Lehrer*innenbildung. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Körper - Feedback - Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken* (S. 250-278). München: kopaed.
- Rode, D. (2019b). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Arbeitskreis: Praktisches Wissen rekonstruieren?!

Benjamin Zander¹, Daniel Schiller²

¹Georg-August-Universität Göttingen, ²Universität Osnabrück

PRAKTISCHES WISSEN REKONSTRUIEREN?! – EINE DOKUMENTARISCHE PERSPEKTIVE

Im dritten Beitrag wird das Fallbeispiel aus einer dokumentarischen Perspektive betrachtet. Der Begriff *dokumentarische Interpretation* geht auf Karl Mannheim zurück, welcher diese zunächst als Methode alltäglichen Verstehens gefasst hat: Menschen, die einen Erfahrungsraum teilen, müssen sich in ihren alltäglichen Interaktionen nicht immer wieder verständlich machen – sie verstehen sich handlungspraktisch und implizit. Bohnsack (2017) hat diesen wissenssoziologischen Ansatz aufgegriffen und zu einer praxeologischen Methodologie weiterentwickelt. Mittlerweile sind die Verfahrensweisen dokumentarischer Interpretation u. a. hinsichtlich einbezogener Daten stark ausdifferenziert (für einen videografischen Zugang vgl. Asbrand & Martens, 2018) und auch zunehmend in sportpädagogischen Forschungsprojekten (u. a. Zander, 2018) enthalten.

Theoretische Ausrichtung und Methodik

Zentrale methodologische Prämisse ist die „Doppelstruktur“ (Bohnsack, 2017, S. 56f) von Äußerungen und Praktiken im Sinne der analytischen Unterscheidung einer objektiven und einer dokumentarischen Sinnebene. Der objektive Sinngehalt referenziert auf ein theoretisches Wissen *über* etwas – beispielsweise den thematischen Gehalt einer Äußerung. Der Dokumentsinn verweist hingegen auf ein atheoretisches Hervorbringungswissen von Praktiken und Äußerungen. Diesem wird in der Selbstläufigkeit sozialer Praxis Primordialität zugewiesen: Aufgrund des konjunktiven Charakters unterrichtlicher Praxis können die involvierten Akteur*innen permanent auf atheoretisches Wissen zurückgreifen, ohne dass dies kommunikativ geklärt werden muss. Auf diese Weise wird es im praktischen Vollzug fortlaufend aufgeführt, aktualisiert, reproduziert und modifiziert.

Diskussion

Im Beitrag soll diese Doppelstruktur des interaktiv aktualisierten Erfahrungsraums Sportunterricht im Vordergrund stehen: In den Routinen der beteiligten Akteur*innen in der Videosequenz werden fortlaufend Sinngehalte aufgeworfen, elaboriert und konkludiert. Auf den beiden Analyseebenen von objektivem und dokumentarischem

Sinn wird praktisches Wissen als ein *Orientierungswissen* rekonstruierbar, das mit Blick auf die Hervorbringung der sozialen Wirklichkeit Brennballspiel herausgearbeitet werden kann. Dieses praktische Wissen lässt sich insbesondere in Hinblick auf das Spannungsverhältnis von theoretischem und atheoretischem Wissen näher bestimmen und hinsichtlich seiner Soziogenese befragen.

Literatur

Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.

Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 6, (2), 5-30.

Jan Erhorn, Wiebke Langer, Leonie Möller

Universität Osnabrück

Arbeitskreis: Vermittlung und Testung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht

Die Qualifizierung von (angehenden) Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Forschung und Lehre dar. Obwohl sich in den letzten Jahren ein reger Fachdiskurs zum inklusiven Sportunterricht entwickelt hat und insbesondere Sportlehrkräfte bzw. ihre inklusionsorientierte Professionalisierung in den Fokus fachwissenschaftlicher Betrachtung rücken (u. a. Ruin, Becker & Klein, 2018), ist der Bedarf an evaluierten Formaten zur anforderungsspezifischen Vermittlung sowie an entsprechenden Instrumenten zur Erfassung professioneller Kompetenzen hoch (Erhorn, Moeller & Langer, [eingereicht]).

Auf der gemeinsamen Grundlage eines integrativen Kompetenzverständnisses (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) werden in dem Arbeitskreis zum einen Untersuchungsergebnisse zu den Überzeugungen von angehenden Sportlehrkräften, zum anderen Instrumente zur Überprüfung der Wirksamkeit von Lehrveranstaltungen vorgestellt und diskutiert:

- Der Beitrag von Rischke setzt auf Ebene der Dispositionen von Sportstudierenden an und wählt ableistische Überzeugungen als wichtigen Anlass einer inklusionsorientierten Professionalisierung.
- Der Beitrag von Langer, Möller, Bruns und Erhorn konzentriert sich auf die Erfassung situationsspezifischen Fähigkeiten (angehender) Sportlehrkräfte und stellt ein videobasierten Testinstruments am zu erhebenden latenten Konstrukt *Wahrnehmen und Interpretieren* in der Anspruchsdimension *Anerkennung* vor.
- Der Beitrag von Giese und Meier befasst sich mit der Entwicklung und Validierung eines Selbstevaluationstools für inklusiven Sportunterricht auf Ebene der Performanz, das eine handlungsbezogene Aufklärung der Lehrkräfte über das Potential ihres inklusiven Sportunterrichts sowie ggf. eine darauf basierende Eruierung von Handlungsoptionen intendiert.

Insgesamt sollen die Beiträge des Arbeitskreises nicht nur im Einzelnen, sondern ebenso im Hinblick auf die Zusammenführung aufgezeigter und Entwicklung neuer Perspektiven diskutiert werden.

Literatur

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

Erhorn, J., Moeller, L. & Langer, W. [eingereicht]. Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme des Forschungsstandes. *German Journal of Exercise and Sport Research*.

Ruin, S., Becker, F. & Klein, D. (Hrsg.). (2018). *Im Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport).

Anne-Christin Roth

Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft

„DANN LEGT DOCH MAL EURE HANDYS BEISEITE UND BEWEGT EUCH MAL WIEDER“ – DIGITALISIERUNG IM SPORTUNTERRICHT AUS DER LEHRER*IN- NENPERSPEKTIVE

Ronaldo auf Instagram folgen, das Foto vom Beachvolleyballspielen am See posten, American Football im Live-Stream schauen und die eigene Laufstrecke über eine App aufzeichnen und damit an der Challenge der virtuellen Laufgruppe teilnehmen – der Einfluss von Digitalisierung auf Bewegung, Spiel und Sport in der Lebenswelt von Schüler*innen ist oft vielfältig. Nehmen Lehrkräfte die Forderung nach einer Orientierung an eben dieser Lebenswelt ernst, kommen sie deshalb nicht umher, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung des Sportunterrichts ergeben.

Die Bildungspolitik fordert Digitalisierung als fächerübergreifende Schul- und Unterrichtsentwicklungsperspektive zudem aktuell vehement ein. Die zunächst von der KMK auf Bundesebene verabschiedeten Standards zur „Bildung in der digitalen Welt“ (vgl. KMK, 2016) sind inzwischen auch auf Länderebene verankert (vgl. für NRW den Medienkompetenzrahmen, MSW NRW, 2019a) und finden so zunehmend den Weg in die Fachcurricula der einzelnen Fächer (vgl. MSW NRW, 2019b).

Über den Status quo von Digitalisierung im Sportunterricht ist bislang jedoch wenig bekannt. Im Rahmen der 16 durchgeführten Einzelinterviews mit Sportlehrkräften der Sekundarstufen I und II, wurde deshalb thematisiert, welche Rolle Digitalisierung aktuell in der Schule sowie bei der Gestaltung des Sportunterrichts spielt, um herauszufinden, welche Orientierungen die Lehrkräfte hinsichtlich der Digitalisierung im Sportunterricht aufweisen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels Dokumentarischer Methode nach Nohl (2017).

In Anknüpfung an das Tagungsthema skizziert der Beitrag erste Ergebnisse dazu, wie Lehrkräfte den Einfluss der Digitalisierung auf die Bewegungs-, Spiel- und Sportsozialisation ihrer Schüler*innen wahrnehmen. Dabei zeichnen viele Interviewpartner*innen ein drastisches Bild, welches von negativen Folgen der Digitalisierung wie massivem Bewegungsmangel und emotionaler Vereinsamung in digitalen Welten geprägt ist. Die Lehrkräfte nehmen eine Verdrängung körperlicher und sportlicher durch mediale Aktivität wahr, was durchaus der gesellschaftlich populären

Meinung entspricht. Sie widerspricht jedoch empirischen Befunden zum Zusammenhang von Mediennutzungs- und Sport- und Bewegungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Braumüller & Hartmann-Tews, 2017; Schmidt, 2020). Die Orientierungen der Interviewpartner*innen werden im Vortrag u. A. unter der Perspektive „generationsspezifischer Medienpraxiskulturen“ (Schäffer, 2013, S. 53) diskutiert.

Literatur

- Albrecht, C., Hanssen-Doose, A., Bös, K., Schlenker, L., Schmidt, S., Wagner, M., Will, N. & Worth, A. (2016). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine 6-Jahres-Kohortenstudie im Rahmen des Motorik-Moduls (MoMo). In: *Sportwissenschaft*, 2016 (4), 294-304.
- Braumüller, B., & Hartmann-Tews, I. (2017). Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker? Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen aus Geschlechterperspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12 (1), 49-70.
- Schäfer, B. (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, S. (2020). *Die Zusammenhänge zwischen Gaming und körperlicher Aktivität und Übergewicht*. sportunterricht. 69 (3), S. 113 – 118.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Kultusministerkonferenz
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2019a). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Zugriff unter https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2019_06_Final.pdf
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2019b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium und Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

Joachim Bachner¹, David J. Sturm¹, Xavier García-Massó², Javier Molina-García², Yolanda Demetriou¹

¹Technische Universität München, ²Universitat de Valencia

KANN MITHILFE DER SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE UND DER SOZIAL-KOGNITIVEN THEORIE DIE KÖRPERLICHE AKTIVITÄT VON SECHSTKLÄSSLERINNEN ERKLÄRT WERDEN? – EINE CLUSTERANALYSE IM RAHMEN DES CREATIVITY-PROJEKTS

Hintergrund

Im Projekt CReActivity soll anhand einer schulsportbasierten Intervention die körperliche Aktivität (KA) von Realschülerinnen der sechsten Klasse gefördert werden (Demetriou & Bachner, 2019), da diese hinsichtlich Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status eine Risikogruppe für körperliche Inaktivität darstellen. Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit (Owen, Smith, Lubans, Ng, & Lonsdale, 2014; Ryan & Deci, 2000) sowie Selbstwirksamkeit (Cortis et al., 2017) gelten als wichtige Determinanten körperlicher Aktivität. Die Förderung psychosozialer Konstrukte aus der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) sowie aus der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1986) bilden somit die Grundlage für die Intervention. In der vorzustellenden Studie wurde anhand der Baseline-Werte untersucht, a) welche Profile hinsichtlich der erhobenen psychosozialen Konstrukte in weiblichen Sechstklässlerinnen vorliegen, b) ob diese Profile den theoretischen Annahmen entsprechen und c) ob diese Profile zur Erklärung der KA beitragen.

Methode

Die Stichprobe umfasste 475 Sechstklässlerinnen. Die folgenden KA-bezogenen Konstrukte wurden per Selbstauskunftsfragebogen erhoben: Förderung von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit im Sportunterricht sowie deren Befriedigung in Sportunterricht und Freizeit, Verhaltensregulierung (Amotivation, externale, introjierte, identifizierte und intrinsische Regulierung), Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung von Eltern und Freunden. Zudem wurde die KA mithilfe von Akzelerometern erhoben. In Anbetracht der Anzahl erhobener Konstrukte wurde die selforganizing map (SOM; Kohonen, 1995) für die Analyse verwendet. SOM ist eine Clusteranalyse, deren statistische Power unabhängig von der Anzahl der inkludierten Variablen ist. Zudem ist sie für die Untersuchung potentiell nicht-linearer

Zusammenhänge geeignet. Darüber hinaus liefert sie neben zahlenbasierten Ergebnissen auch visuelle Outputs, anhand derer nicht nur übergeordnete Cluster identifiziert, sondern auch weitere Untergruppen erkannt werden können, die spezielle Charakteristiken aufweisen.

Ergebnisse

Die Schülerinnen wurden anhand ihrer Fragebogenwerte in drei Cluster eingeteilt. Cluster 3, der sogenannte positive Cluster, wies in 14 von 17 Konstrukten die höchsten Werte auf, während Cluster 1, der negative Cluster, die niedrigsten Mittelwerte hatte. Cluster 2 bildete den mittleren Cluster. Die Schülerinnen des negativen Cluster wiesen im Schnitt 81.58 min moderat-intensive KA pro Tag auf, jene aus dem mittleren Cluster 85.11 min und jene aus dem positiven Cluster 91.59 min.

Diskussion

Mittels einer SOM-Analyse konnten die Sechstklässlerinnen in drei übergeordnete Cluster eingeteilt werden, die zum einen den theoretischen Annahmen entsprachen und zum anderen Unterschiede in den jeweiligen KA-Levels erklären konnten. Obwohl dies zunächst lineare Zusammenhänge nahelegte, konnte dank der visuellen SOM-Ergebnisse zusätzlich eine Untergruppe im positiven Cluster entdeckt werden, die neben einer hohen intrinsischen auch eine substantielle externale Verhaltensregulierung aufwies und die höchsten KA-Werte der gesamten Stichprobe hat. Mit variablenbasierten Methoden könnte diese Erkenntnis nicht für nachfolgende Interventionen genutzt werden, da es lediglich die entsprechenden Zusammenhänge verringert hätte.

Literatur

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986.
- Cortis, C., Puggina, A., Pesce, C., Aleksovskaja, K., Buck, C., Burns, C., . . . Boccia, S. (2017). Psychological determinants of physical activity across the life course: A "DEterminants of Diet and Physical ACTivity" (DEDIPAC) umbrella systematic literature review. *PLoS One*, 12(8), e0182709. doi:10.1371/journal.pone.0182709
- Demetriou, Y., & Bachner, J. (2019). A school-based intervention based on self-determination theory to promote girls' physical activity: study protocol of the CReActivity cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 519. doi:10.1186/s12889-019-6817-y
- Kohonen, T. (1995). *The self-organizing map*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270-279. doi:https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.07.033
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.

Lara Stamm

Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft

ORIENTIERUNGEN ZU THEORIE UND PRAXIS IM SPORTUNTERRICHT: EINE REKONSTRUKTIVE STUDIE ZUM FACHKULTURELLEN DISKURS

Das Fach Sport gilt aufgrund seines häufig deklarierten Sonderstatus als Exot unter den Schulfächern. Zwar unterliegt auch der Sportunterricht dem schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag, aber dennoch findet dabei die Theorierelevanz im Fach kaum Einzug in die hiesige Diskussion. Dabei erscheint der Blick auf das Fach Sport aufgrund seiner Sonderstellung als Praxisfach bzw. „Anti-Unterrichtsfach-Schulfach“ (Schierz, 2009, S. 65) besonders lohnenswert. Vor diesem Hintergrund soll eine rekonstruktive Studie vorgestellt werden, die der Forschungsfrage nachgeht, welche Orientierungen von Sportlehrkräften und Schüler*innen sich hinsichtlich des Theorie-Praxis-Diskurses rekonstruieren lassen, um darauf aufbauend die Bedeutung der Theorie für die Fachkultur zu konturieren.

Das Forschungsvorhaben verortet sich im Feld der schulischen Fachkulturforschung, die lange als defizitär galt, aber in jüngerer Vergangenheit ein steigen- des Forschungsinteresse aufweist (vgl. Lüders, 2007). Dieser allgemeine Forschungsstand deckt sich größtenteils mit dem der sportunterrichtlichen Fachkulturforschung: Die Relevanz von Theorie- und Praxisanteilen im Fach werden erst in jüngerer Zeit näher diskutiert (u.a. Schierz & Thiele, 2013; Serwe-Pandrick, 2013). Das Fach Sport wird in dem Diskurs konkret als „Erholungsfach“ (Schierz & Serwe-Pandrick, 2018, S. 67) betitelt, in dem der restliche Schulalltag kompensiert und in sportlicher Hinsicht maximal trainiert wird; es gilt aber weniger als schulischer Ort des Lernens. Studien zu ‚Theorie‘ im Sportunterricht gibt es bislang primär im Bereich der gymnasialen Oberstufe, wenn das Fach Sport für das Abitur relevant wird (z.B. Kurz & Schulz, 2010).

Auf theoretischer Ebene unterscheidet Bohnsack (2014) zwischen einem expliziten und impliziten Wissen auf einer kommunikativen bzw. konjunktiven Sinnebene. Das Spannungsverhältnis der beiden Wissensbestände und Sinnebenen kann mit den Unterkategorien Orientierungsschema und Orientierungsrahmen gefasst werden. Eine Fachkultur definiert sich als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber & Liebau, 1985, S. 315; im Kontext schulischer Fachkulturen Lüders, 2007). Mit Bohnsack wird damit angenommen, dass die Bedeutung von Theorie in der Fachkultur Sport über das konjunktive Wissen rekonstruiert werden kann.

Für die Studie wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansatz gewählt. Es wurden zunächst vier Einzelinterviews mit Sportlehrkräften sowie 15 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen von insgesamt vier Klassen der 7. und 8. Jahrgangsstufe von Gymnasien und Gesamtschulen in NRW durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurde in diesen Klassen als eine Art Irritation bzw. gar ‚Provokation‘ an den Sportunterricht ein eigens konzipiertes, fünfwöchiges Unterrichtsprojekt zur ‚Sportgeschichte‘ implementiert, welches eine alternative Theorievermittlung durch eine Auslagerung dieser in den Klassenraum („Theoriestunde“) forciert. Im Anschluss an das Vorhaben wurden die Akteure zu einem zweiten Erhebungszeitpunkt erneut befragt, um die Wahrnehmung von Theorie im Sportunterricht beleuchten zu können. Über die Auswertung der Interviews unter Heranziehung der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack kann somit das konjunktive Wissen der Akteure zu Theorie und Praxis im Sportunterricht rekonstruiert werden.

Nach abgeschlossener Datenerhebung fokussiert der Beitrag auf den Orientierungen der Befragten. Hintergründe, wie etwa schulkulturelle Eigenheiten (Schulform, Status des Sports an der Schule etc.), werden in diesem Zusammenhang zusätzlich analysiert, um die Bedeutung von Theorie für die Fachkultur umfassender rekonstruieren zu können.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Bd. 8242, 9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Huber, L. & Liebau, E. (1985). *Die Kulturen der Fächer. Die neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.). (2010). *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport, Bd. 13). Aachen: Meyer & Meyer.
- Lüders, J. (Hrsg.). (2007). *Fachkulturforschung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 18). Opladen u.a.: 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
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, Bd. 21, S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewahrungsmymen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21 (2), 62-77.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 25-44.

Julia Zimmermann¹, Henri Tilga², Joachim Bachner¹, Yolanda Demetriou¹

¹Technische Universität München, ²University of Tartu

VALIDIERUNG DER DEUTSCHEN VERSION EINES MULTIDIMENSIONALEN MESSINSTRUMENTS ZUR ERFASSUNG DER AUTONOMIEUNTERSTÜTZUNG IM SPORTUNTERRICHT (MD-PASS-PE)

Hintergrund

Im Sportunterricht wahrgenommene Emotionen beeinflussen die körperliche Aktivität während des Unterrichts und in der Freizeit (Dishman et al., 2005). Das Erleben positiver Emotionen wie Freude oder Stolz hängt in hohem Maße von der Sozialumwelt ab (Pekrun & Perry, 2014; Ryan & Deci, 2017). Eine Komponente bildet hierbei die Autonomieunterstützung (AU) durch die Sportlehrkraft. Dabei können verschiedene Facetten an AU angeboten und von Schüler*innen als solche wahrgenommen werden. Ziel der vorgestellten Studie ist die Validierung der ins Deutsche übersetzten Multi-Dimensional Perceived Autonomy Support Scale for Physical Education (MD-PASS-PE; Tilga, Hein, & Koka, 2017). Mit Hilfe der drei Subskalen organisatorische AU (oAU), prozedurale AU (pAU) und kognitive AU (kAU) soll ein genauerer Einblick in die Förderung der Autonomie durch die Sportlehrkraft ermöglicht werden.

Methode

Die Stichprobe bestand aus 1030 Schüler*innen der Klassenstufen 6 bis 10 der bayerischen Mittelschule. Die 15 Items der MD-PASS-PE wurden anhand der back translation-Methode aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die faktorielle Validität der Skala wurde anhand einer konfirmatorischen Faktoranalyse untersucht. Basierend auf den Erkenntnissen bisheriger Validierungsstudien (Burgueño, Macarro-Moreno, & Medina-Casabón, 2020; Tilga et al., 2017) wurden drei alternative Modelle getestet: ein Generalfaktormodell mit nur einem latenten Faktor, ein dreifaktorielles Modell sowie ein Bi-Faktor-Modell, bei dem die Varianz in den manifesten Items durch drei spezifische latente Faktoren sowie einen generellen latenten Autonomie-Faktor erklärt werden soll. Zudem wurde mittels Mehrgruppenvergleichen ermittelt, ob die Faktorstruktur über Geschlechter und Altersstufen hinweg invariant ist. Zur Bestimmung der Reliabilität der MD-PASS-PE wurde mittels Cronbachs Alpha die interne Konsistenz der Subskalen geschätzt. Um die Kriteriumsvalidität der MD-PASS-PE zu untersuchen, wurde überprüft, inwieweit die AU durch die Sportlehrkraft zur Erklärung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und der intrinsischen Valenzkognitionen (iVa) der Schüler*innen beitragen kann (Pekrun & Perry, 2014). Die Analysen wurden in SPSS und SPSS Amos durchgeführt.

Ergebnisse

Das Bi-Faktor-Modell zeigte einen besseren Fit zu den Daten ($\chi^2 = 281.97$, CFI = .96, NFI = .95, RMSEA = .05) als das dreifaktorielle Modell ($\chi^2 = 499.04$, CFI = .92, NFI = .91, RMSEA = .07). Das Generalfaktormodell zeigte keinen akzeptablen Datenfit. Zur Überprüfung der Messinvarianz wurde somit das Bi-Faktor-Modell gewählt. Die Faktorstruktur war dabei invariant gegenüber dem Geschlecht und dem Alter. Cronbachs Alpha für die Subskala kAU lag bei .81, jenes für die oAU und pAU bei .76 bzw. .72. Die drei Subskalen erklärten 15% der Varianz in der SWE. Unterschiede in der iVa konnten zu 14% mit Hilfe des MD-PASS- PE erklärt werden.

Diskussion

Die deutsche Version des MD-PASS-PE stellt ein reliables und valides Instrument zur Erfassung der multidimensionalen AU durch die Sportlehrkraft dar. Der Vergleich der Fits des Bi-Faktor-Modells und des dreifaktoriellen Modells zeigen, dass die drei Facetten der AU zwar stark miteinander zusammenhängen, aber dennoch konzeptionell und empirisch zu unterscheiden sind (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004; Tilga et al., 2017).

Literatur

- Burgueño, R., Macarro-Moreno, J., & Medina-Casabón, J. (2020). Psychometry of the Multidimensional Perceived Autonomy Support Scale in Physical Education With Spanish Secondary School Students. *SAGE Open*, 10(1), 215824401990125.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2005). Enjoyment Mediates Effects of a School-Based Physical-Activity Intervention. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(3), 478-487.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 120-141). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2017). Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(4), 244-255.

Jürg Baumberger¹, Stefan König², Simone Bislin¹

¹Pädagogische Hochschule Zürich, ²Pädagogische Hochschule Weingarten

GELINGENSBEDINGUNGEN EINER ERFOLGREICHEN UMSETZUNG SPIELORIENTIERTER VERMITTLUNGSMETHODEN FÜR SPORTSPIELE

Die Diskussion über geeignete Vermittlungskonzepte von Sportspielen hält in der Sportdidaktik seit über 40 Jahren an. Es ist ein klarer Trend von Technik favorisierenden hin zu sich am Spiel orientierenden Vorgehensweisen wie Teaching Games for Understanding (TGfU) festzustellen (Griffin & Butler, 2005). Neben der Verbesserung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erziehung *zum* Sport) sollen mit diesen Konzepten auch überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Selbstreflexion und intrinsische Motivation entwickelt werden (Erziehung *durch* Sport). Obwohl spielorientierten Vermittlungsmethoden eine hohe Wirksamkeit attestiert wird (Allgäuer et al., 2016), setzen Lehrkräfte diese Zugänge im Alltag noch nicht ausreichend um. Forschungsdesiderate bestehen deshalb in der Frage, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv implementiert werden können und in welcher Weise in den Beruf einsteigende und erfahrene Lehrpersonen dabei Unterstützung benötigen, etwa in Form spezifischer Fortbildungsangebote oder professioneller Lerngemeinschaften.

Mit dem Forschungsvorhaben werden folgende Fragestellungen empirisch geklärt:

- Über welche Vermittlungskonzepte von Sportspielen verfügen die Lehrpersonen?
- Welches sind aus Sicht der Lehrpersonen Gelingensfaktoren bzw. Stolpersteine auf dem Weg zu einem guten Sportspielunterricht?
- Inwiefern gelingt es den Lehrpersonen, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden?

Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen kam ein qualitatives Forschungsdesign mit Längsschnittcharakter zur Anwendung: (1) Erstes Interview vor der Fortbildung mit dem Ziel einer Bestandesaufnahme; (2) Workshop mit theoretischen und sportpraktischen Anteilen zur Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden von Sportspielen; (3) Umsetzung eines Unterrichtsvorhabens von 6 bis 8 Sportstunden, das auf den anlässlich der Fortbildung vermittelten Konzepten basiert und in professionellen Lerngemeinschaften vorbereitet wurde; (4) Dokumentation einer Sportstunde mit Hilfe

einer Videoaufnahme bei allen am Projekt beteiligten Lehrpersonen; (5) Zweites Interview zu den aufgrund der Umsetzung des Unterrichtsvorhabens gewonnenen Erkenntnissen; (6) Drittes Interview zu den längerfristigen Erfahrungen mit der Spielmethode TGfU. Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der Methodologie der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996). Die Analyse der videografierten Sportlektionen nimmt die Art und Weise der Umsetzung und die damit verbundenen Interaktionen in den Blick (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013). Beide Instrumente ermöglichen einen mehrdimensionalen Blick auf den Untersuchungsgegenstand.

Ergebnisse und Diskussion

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen zwar TGfU kennen, bei der Umsetzung im schulischen Alltag jedoch größtenteils überfordert sind. Weitere Ergebnisse und Erklärungen werden auf der Tagung präsentiert.

Literatur

- Allgäuer, D., Brielmayer, D., Lutz, M. & König, S. (2016). Spielvermittlung in der Sekundarstufe I – eine Frage der Methode? *sportunterricht* 65 (10), 295–300.
- Griffin, L. & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. Stanningley Leeds: Human Kinetics.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Christoph Kreinbacher & Martina Kalcher

Karl-Franzens-Universität Graz

SPORTBEZOGENE SCHULVERANSTALTUNGEN FÜR SCHÜLER*INNEN MIT UND OHNE BEEINTRÄCHTIGUNGEN ALS ERGÄNZUNG DES SPORTUNTERRICHTS

Einleitung

Die Relevanz von sportbezogenen Schulveranstaltungen und dessen Wirkungen als Ergänzung des regulären Unterrichts und des Sportunterrichts sind vielfältig. Es ist unbestritten, dass Schul- oder Klassenfahrten mit Sportbezug essentiell zur Förderung der sozialen Beziehungen zwischen Schüler*innen untereinander und ein wichtiger Baustein für eine funktionierende Klassengemeinschaft sind (Reuker, 2006; Prohl & Walther, 2016). Wenngleich der inklusive Schulsport im deutschsprachigen Raum an sich bereits gut beforscht ist, finden sportbezogene Schulveranstaltungen und insbesondere die Teilhabemöglichkeiten von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen bislang im wissenschaftlichen Kontext noch keine Beachtung.

Methode

Um sich der Problemstellung anzunähern, wurde als erster Schritt eine Elternbefragung über Teilhabemöglichkeiten von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in Regelklassen in Österreich durchgeführt. Insgesamt wurden 50 Elternteile (davon zwei männlich) von Schüler*innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen aus dem Bundesland Steiermark zu den Herausforderungen in inklusiven Schulsettings (21 Primar- und 29 Sekundarstufe) im Rahmen problemzentrierter Interviews befragt, die mittels Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Die 23 Schülerinnen und 27 Schüler mit Beeinträchtigung waren zwischen sieben und 19 Jahre alt ($M = 11.46$; $SD = 3.11$) und besuchten die 1. bis zur 12. Schulstufe ($M = 5.44$; $SD = 2.80$).

Ergebnisse

In der qualitativen Befragung äußerten sich 48 von 50 Elternteilen explizit zu sportbezogenen Schulveranstaltungen (z.B. Skifahren, Schwimmen oder andere Tages- und Wochenausflüge). Davon gaben mit 22 weniger als die Hälfte der Befragten an, dass eine Teilnahme problemlos möglich sei (44%). Mit 17 befragten Personen gab mehr als ein Drittel an, dass sie für eine Teilnahme ihrer Kinder selbst unterstützen oder jemanden organisieren müssten (34%). Neun Elternteile führten an, dass ihr Kind zur Zeit des Schulausfluges zeitweise oder immer zu Hause bzw. in der Schule bleiben musste (18%).

Als mögliche Gründe wurden vor allem Themen wie Barrierefreiheit, Finanzierungs- und Betreuungsbedarf genannt. Ergänzend äußerten sich mit 17 von 50 gut ein Drittel der befragten Eltern zur Teilnahme am Sportunterricht selbst. Auch hier wurden zahlreiche Herausforderungen, wie eine Befreiung vom Sportunterricht oder Ersatzbeschäftigungen, angemerkt.

Diskussion

Der besondere Stellenwert von sportbezogenen Schulveranstaltungen für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen wird insofern deutlich, da sich nahezu alle befragten Elternteile von sich aus zu Teilnahmemöglichkeiten an diesen geäußert haben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass bezogen auf die aktive Teilnahme von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen am Schulsport und bei sportbezogenen Schulveranstaltungen Verbesserungsbedarf besteht, obwohl neben gesetzlichen Grundlagen mittlerweile genug Modelle zu inklusivem Sportunterricht vorhanden sind und sich in der Praxis bewährt haben (u.a. Tiemann, 2015). Ferner bildet die Steiermark, neben zwei anderen österreichischen Bundesländern, eine Modellregion zur inklusiven Schulentwicklung und initiierte bereits im Schuljahr 2004/2005 die Bildungsinitiative für Sport und Inklusion, die jährlich zahlreiche inklusive Schulsportveranstaltungen mit Spiel- und Wettkampfbezug durchführt (Tippl, 2014). Neben Optimierungen im Bereich der Kommunikation und einem übergeordneten Wissenstransfer, sollen für eine umfassende Beurteilung und Handlungsanweisungen neben Schulleitungen, Sportlehrkräften und Assistenzpersonal auch die Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen zu sportbezogenen Schulveranstaltungen befragt werden (vgl. Ruin & Meier, 2018).

Literatur

- Prohl, R. & Walther, C. (2016). Effekte einer Ski-Klassenfahrt auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 7. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (1), 61-67.
- Ruin, S. & Meier, S. (2018). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Unterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59 (1), 47-67.
- Reuter, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 330-338.
- Tiemann, H. (2015). Inklusion im Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt. *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. (S.53-66). Aachen: Meyer und Meyer.
- Tippl, H. (2014). Inclusive Sports in Styrian Schools. In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila & A. Townsend (Hrsg.), *Promoting Change through Action Research* (S.23-34), Rotterdam: Sense Publishers.

Dr. Maud Hietzge

PH Freiburg i.B.

WELCHE AUSLEGUNG DES KOMPETENZBEGRIFFS BEFÖRDERT REFLEXIVER/N SPORTUNTERRICHT?

Der Titel der Tagung irritiert insofern konstruktiv, als Wissenschaft sich nicht zentral als freigebige Spenderin von Narrativen definiert, die in der späten Moderne ihre absolute Verbindlichkeit ohnehin eingebüßt haben. Dennoch macht der Titel Sinn für eine Disziplin wie die Sportpädagogik, von der Orientierungsfunktion für die Praxis ausgehen sollte – und die die Erzählung über die Ausrichtung des Sportunterrichts fortgesetzt umschreibt. Wir kommen also nicht umhin, auf die sowohl Sinn als auch Unsinn stiftende Kompetenz-Diskussion Bezug zu nehmen und sie auf die aktuelle Thematisierung reflexiver Artikulationen von Körper-, Sport- und Bewegungsthemen zu beziehen, zumal sich das Fach aus nachvollziehbaren Gründen immer wieder nah am Abgrund ‚fühlt‘.

Hatte der Sportunterricht im Fächerkanon zusehends eine paradoxe Position (vgl. Prohl 1999) zwischen Spaß-, Ventil- und Kompensationserwartungen auf der einen, motorischer und ansteigend sozialer Handlungsfähigkeit auf der anderen Seite, ist mit den Geboten der Inklusion und der Kompetenzorientierung bzw. dem Ziel der kognitiven Aktivierung die Wippe der Balance zwischen Bewegen und Verstehen gekippt. Ein Sportunterricht, dessen Qualität am reibungslosen Funktionieren (vgl. kritisch Gruschka 2016) und Schülerschweiß (vgl. korrigierend und systematisch Herrmann et. al. 2016) gemessen wurde, kann den komplexen und sich widerstreitenden Anforderungen der Gegenwart in der Tat nicht standhalten und würde seine Legitimation riskieren. Ob allerdings alle Lerngruppen für die anspruchsvolleren Auslegungen einer reflexiven Körperpädagogik prädestiniert sind, ist zu bezweifeln; evtl. brauchen sie schlicht Bewegung. Eine zweite Ebene der Reflexion für das Lehrerhandeln ist weniger strittig (Lüsebrink 2009, Ungerer-Röhrich 2016 u.a.).

Baumert & Kunter (2006) fundieren ihre Grundlegung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften auf einer Unterscheidung verschiedener Wissensformen, die dann das integrierte Handeln auf der Basis von Wissen und Können ermöglichen; dass für einen hinreichend anspruchsvollen Kompetenzbegriff mehr in Anschlag zu bringen ist als Fertig- und Fähigkeiten, hatte Weinert in seiner klassischen Formulierung bereits zu erfassen versucht, (dabei aber nicht an Bewegung gedacht, vgl. Hirschauer 2016), die ruinös operationalisiert wurde und in bildungssoziologischer Hinsicht als Dreifaltigkeit von Bedürfnis, Befähigung und Bereitschaft (Pfadenhauer 2009) neu gefasst wurde, zu ergänzen um die hier virulente Dimension der Reflexivität (bereits

1974 Geissler). In der Erziehungswissenschaft sind die kritischen Beiträge zum Dispositiv der Kompetenz inzwischen Legion (vgl. u.a. Truschkat 2011); mittlerweile ist es wichtiger, das Blatt derart zu wenden, dass Problemlöseaufgaben mehr als Vormachen-Nachmachen-Inszenierungen in den SU diffundieren. Zu klären sind dann in systematischer Hinsicht unterschiedliche Formen reflexiver Herangehensweisen und damit auch fachspezifisch konstitutive *Formen des körperbezogenen Wissens*. Diese bewegen sich zwischen genuin impliziten über bewusstseinsfähige Inhalte bis zu verhandelbaren Wissensbeständen und offenen Handlungsskripten (stellvertretend: Kraus et. al. 2017) und differenzieren die Ryle'sche Dualität von handwerklichem und kognitivem Wissen wesentlich weiter aus.

In jedem Fall ist mit der Dualität von Wissen und Können aber eine weitere Dimension für professionelles Lehrerhandeln mit erheblich ambivalenten Konsequenzen in die Welt gestellt, die es zu fundieren gilt. Insbesondere Serwe-Pandrick (2013, 2016, 2017) sowie Alkemeyer, Bockrath, Bietz (2015) haben sich mit reflexiver Sportpädagogik in positivem Duktus auseinandergesetzt. Ausgangspunkt ist dabei die Begründung eines mündigen Umgangs mit Sport durch Ehni (1977). Ein halbes Jahrhundert später sollten wir versuchen dies einzulösen, was unter den aktuellen bildungspolitischen Umgangsformen mit dem Corona-Lock down eine Art argumentativer Fingerübung für die Zukunft darstellt. Ein bis auf Weiteres komplett ausgesetzter Sportunterricht und die Idee LehrerInnen dadurch zu ‚professionalisieren‘, dass sie Video-Tutorials drehen und erklären müssen, wie sie unterrichtet HÄTTEN (Thema ‚Inkompetenz-kompensationskompetenz‘, Marquard 1982), zeigt die Dringlichkeit der Klärung des verlorenen Wissens und der eigentlichen Perspektive für unser Fach.

Literatur

- Baumert, J.; Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* 9(4), 469-520.
- Gruschka, A.; Serwe-Pandrick, E. (2016). Reflexion über Sport im Sportunterricht In: *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 21-49). Hamburg: Feldhaus Czwilina.
- Herrmann, C; Seiler, S.; Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht* 65(3), 77-82.
- Hirschauer, St. (2016). Diskurse, Kompetenzen, Darstellung. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. *Paragana* 25(1), 23-32.
- Kraus, A.; Budde, J.; Hietzge, M.; Wulf, Ch. (Hrsg.) (2017). Handbuch Schweigendes Wissen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lüsebrink, I. (2012). Ungewissheitsbearbeitung durch Reflexivität: eine erfolgversprechende Strategie für die Lehrer/innenausbildung? In: *Die Möglichkeit des Sports: Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 301-327). Bielefeld: transcript.
- Seyfried, C.; Reitinger, J. (2013). Kompetenz und Reflexion – Zum Begriffsverständnis. In Weinberger, A. (Hg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 63-76). Münster: Lit.

Serwe-Pandrick, E. (2016): Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der "reflektierten Praxis". In *Didaktik des Schulsports: Beiträge zu einer zeitgemäßen Diskussion* (S. 119-124). Schorndorf: Hofmann. – u.a.

Mats Egerer

Europa-Universität Flensburg, Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften

ZUSAMMENHANG VON BERUFLICHEM BEANSPRUCHUNGSERLEBEN UND PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ BEI GRUNDSCHULSPORTLEHRKRÄFTEN

Einführung

Das berufliche Beanspruchungserleben hat nicht nur Relevanz für die psychische Gesundheit von Lehrkräften (Rudow, 1995), sondern steht auch in bedeutsamen Zusammenhängen zur Klassenführung (Klusmann et al., 2012, S. 283). Repräsentiert als Facette des allgemeinen pädagogischen Wissens und Könnens im Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006), geht das Klassenführungswissen nachweislich mit einem reduzierten Beanspruchungserleben von Lehrkräften der Grund- und Gemeinschaftsschule einher (u.a. König & Rothland, 2016, S. 436). Da sich Sportlehrkräfte zudem mit erhöhten Anforderungen an die Klassenführung (z.B. Gewährleistung von Sicherheit, Minimierung der Verletzungsgefahr, u.w.; Herrmann, 2019, S. 3; u.a.) konfrontiert sehen, stellt sich die Frage, ob sich ein positiver Zusammenhang zwischen beruflichem Beanspruchungserleben und effizienter Klassenführung auch bei Sportlehrkräften der Grundschule nachweisen lässt.

Methodik

Das berufliche Beanspruchungserleben wurde über das Instrument „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM; 5 Skalen, je 6 Items; Schaarschmidt & Fischer, 1996) und Klassenführung über „Qualität des Lehrens und Lernens im Sport“ (QUALLIS, 3 Skalen, je 3 Items; Herrmann, 2019) aus der Perspektive von Sportlehrkräften erhoben. Dabei wird angenommen, dass sich das Wissen und Können im Bereich Klassenführung in den Unterrichtsprozessmerkmalen über die Einschätzungen der Sportlehrkräfte (QUALLIS) manifestiert. Die Stichprobe umfasste 125 Sportlehrkräfte der Grundschule (Durchschnittsalter: 45,4 Jahre, SD = 10.7; 77% weiblich). Als Explorationsstrategie zur Identifizierung von Beanspruchungsmustern diente eine mehrstufige Clusteranalyse (Nearest-Neighbour-Verfahren, Ward-Methode, k-Means-Algorithmus). Es wurden Korrelationen zwischen dem beruflichen Beanspruchungserleben und der Klassenführung für alle Lehrkräfte berechnet sowie varianzanalytische Unterschiedsprüfungen zwischen den Beanspruchungsmustern (nach Schaarschmidt & Fischer, 1996) und der Klassenführung vorgenommen.

Ergebnisse

Auch bei Sportlehrkräften ergaben sich günstige Zusammenhänge für die psychische Gesundheit: Ein geringes Beanspruchungserleben, festgemacht an einer hohen Ausprägung der Offensiven Problembewältigung und der Lebenszufriedenheit, korrelierte signifikant positiv mit einer effizienten Klassenführung, festgemacht an hohen Werten in der Zeitnutzung und Zielklarheit ($r = .17 - .24$; $p = .01 - .05$). Die anderen Dimensionen Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Distanzierungsfähigkeit und Soziale Unterstützung korrelierten positiv, jedoch nicht signifikant mit den Dimensionen der Klassenführung. Die Beanspruchungsmuster unterschieden sich nur im Bereich Disziplin signifikant voneinander ($df = 3$; $f = 2.91$; $p = .03$; $\eta^2 = .068$). Insgesamt zeichnete sich das Muster „Schonung“ durch die wenigsten Disziplinprobleme im Sportunterricht aus.

Diskussion

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass auch Sportlehrkräfte hinsichtlich des beruflichen Beanspruchungserlebens von einer effizienten Klassenführung profitieren. Besonders deutlich zeigt sich dieser Zusammenhang im Beanspruchungsmuster „Schonung“, dass sich insgesamt durch die höchsten Ausprägungen in den Dimensionen der Klassenführung, korrespondierend mit dem geringsten beruflichen Beanspruchungserleben auszeichnet. Ausgehend von diesem Befund erscheint es auch hinsichtlich der psychischen Gesundheit sinnvoll die Förderung der professionellen Handlungskompetenz von (Sport-)Lehrkräften in der universitären Ausbildungsphase stärker in den Fokus zu rücken. Als methodische Einschränkungen der Untersuchung sind besonders die Erfassung der Beanspruchungs- und Klassenführungsdimensionen nur aus Sicht der Sportlehrkräfte sowie die Größe der Stichprobe anzuführen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520.
- Herrmann, C. (2019). Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht mit dem QUALLIS-Instrument. Bewegung und Sport, 73 (2), 12-17.
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Voss, T.; Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (4), S. 275-290.
- König, J. & Rothland, M. (2016). Klassenführungswissen als Ressource der Burnout-Prävention? Zum Nutzen von pädagogisch-psychologischem Wissen im Lehrerberuf. Unterrichtswissenschaft, 44 (4), 425-441.
- Rudow, B. (1995). Die Arbeit des Lehrers. (1. Aufl., 1. Nachdr). Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Swets Test Services.

Thorsten Bringmann

Justus-Liebig-Universität-Gießen

VIDEOFALLARBEIT IM KONTEXT VON INKLUSION: KONZEPTION UND EVALUATION EINES HOCHSCHULDIDAKTISCHEN LEHRKONZEPTS

Der Einsatz von Videoaufzeichnungen unterrichtlicher Situationen hat in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften erheblich an Bedeutung gewonnen. Das qualifizierende Potential der videobasierten Fallarbeit zum Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen konnte in mehreren hochschuldidaktischen Studien nachgewiesen werden (u.a. Goeze et al., 2013; Sherin & van Es, 2009). Videofallarbeit bietet die Möglichkeit zur reflektierten Beobachtung der komplexen Vorgänge unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte und Perspektiven zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen sowie der Verknüpfung fachwissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Bestandteilen (Krammer, 2014). Das Potenzial der Unterrichtsvideografie auch als Instrument der Verknüpfung theoretischer und unterrichtspraktischer Bezüge wird in der universitären Lehrer(innen)bildung auch mit Blick auf einen inklusiven Unterricht genutzt. Unterrichtsvideos können dabei jedoch nur ein Werkzeug sein. Die Wirkung hängt entscheidend von der Form und der Implementierung in ein hochschuldidaktisches Gesamtkonzept ab (vgl. Bringmann & Friedrich, 2019).

Der Vortrag befasst sich anhand zweier Teilschritte mit der Thematik.

1. Entwicklung einer Videofallbibliothek zum inklusiven Sportunterricht

Das Projekt der Gießener Sportdidaktik zur Entwicklung und Implementierung einer didaktisch kommentierten Videofallbibliothek zum inklusiven Sportunterricht (ViBiS) beabsichtigt neben der gegenstandsbezogenen Dokumentation sowie der gezielten digitalen Systematisierung von authentischen Fallbeispielen die Erarbeitung eines eigenen instructional supports (Goeze et al., 2013) im Sinne einer geleiteten Reflektion als Leitidee. Der Fokus richtet sich dabei angesichts der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Relevanz auf inklusive Ansätze des Unterrichtens (vgl. Scheid & Friedrich, 2015).

2. Konzeption, Implementation und Wirkungsanalyse eines hochschuldidaktischen Konzepts zur Videofallarbeit in der Ausbildung von Sportlehrkräften

Es gilt als klärungsbedürftig, unter welchen Bedingungen ein Transfer auf Lehr-Lernprozesse in der spezifischen Handlungssituation gelingen kann (Goeze et al., 2013),

zudem sind längerfristig angelegte Lernangebote anzustreben, um eventuelle Vorteile der videografischen Fallarbeit zu realisieren (Steffensky et al., 2016) und deren Wirkungen zu evaluieren. Durch die systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit inklusionsthematisierenden Videovignetten im konzipierten Seminar „Videofallarbeit im Kontext von Inklusion“ soll ein fallbasiertes Lernen im Rahmen der universitären Lehre unterstützt und nutzbares Reflexions- und Handlungswissen für Lernende bereitgestellt werden.

Krammers (2014) Überlegungen folgend ist davon auszugehen, dass das Lernen mit Videofällen zu einer Förderung der Fähigkeit Unterrichtssituationen theoriegeleitet zu interpretieren, Optimierungsvorschläge zu generieren und daraus schließlich Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen beiträgt. Angesichts des empirisch belegten Einflusses von unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das Lehrerhandeln (Schwarzer & Jerusalem, 2002) wird zur Evaluation der Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Konzepts auf die Erfassung von inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zurückgegriffen.

Im Rahmen einer standardisierten Befragung der teilnehmenden Studierenden aus drei Seminaren (n=36) wurden Daten im Prä-Post-Design mit zwei Vergleichsgruppen (n=61) erhoben. Zur Erhebung wurde die TEIP-Skala (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) (Feyerer, 2016) eingesetzt, welche die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven (Sport-)Unterrichts, den Umgang mit schwierigem Verhalten und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit beinhaltet. Die Lehrkonzeption basierend auf der erarbeiteten Fallbibliothek sowie zentrale Ergebnisse der Wirkungsanalyse sollen im Rahmen des Vortrags vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur

- Bringmann, T. & Friedrich, G. (2019) Professionalisierung der Sportlehrer(innen)ausbildung durch den Einsatz von Videofallbibliotheken zum inklusiven Sportunterricht. In Hartmann, M., Laging, R. & Scheinert, C. (Hrsg.) Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft., 16 (1), S. 79-113
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2016). SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9007118). Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.454>

- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164-175.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In Meier, S. & Ruin, S (Hrsg.) *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (35-52), Berlin: Logos Verlag.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft*. (44), 28-53.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft* (04), 2016, S. 305 - 321.

Kim Lipinski & Dr. David Wiesche

Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft

VIRTUAL REALITY MOVES – FORSCHENDES LERNEN UND BEWEGUNG IM DIGITALEN LERNLABOR

Gesellschaftliche Transformationsprozesse erfordern einen aktiven und konstruktiven Umgang mit dem Thema Digitalisierung, der in Bildungsprozessen initiiert werden kann (Jörissen, 2018). In der bildungspolitischen Agenda der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017) findet sich ein Anforderungskatalog (digitaler) Medienkompetenz an Lehrer*innen gerichtet, der u.a. den adäquaten und didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht, die kontinuierliche Weiterbildung sowie die Fähigkeit, den Stellenwert digitaler Medien in der Lebenswelt von Schüler*innen einschätzen und fördern zu können, einfordert. Dementsprechend ist es Aufgabe der Sportlehrer*innenbildung an Hochschulen, dieser Agenda gerecht zu werden. Ein Wissen über die Potentiale und Grenzen digitaler Medien ist dazu genauso notwendig wie die Kompetenz, mit diesen Medien zielgerichtet umzugehen (z.B. Ackeren et. al. 2019; Schiefner-Rohs, 2019). An diesem Punkt setzt das Lern-Lehrkonzept *Virtual Reality Moves* an, in dem Studierende sich mit virtuellen Umgebungen forschend auseinandersetzen und mündig reflektieren.

Virtual Reality Moves ist ein hochschul- und studiengangsübergreifendes Lern-Lehrkonzept (Lipinski, Schäfer, Weber & Wiesche, 2020), in welchem mittels studentischer Projektarbeiten (SoSe 2019) eine forschende Haltung der Lehramtsstudierenden der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund initiiert werden soll. Mit Bezugnahme auf die Eigen- und Körpererfahrung in der Virtual Reality-Apparatur werden Fragen der Teilhabe sowie der Diversität diskutiert.

Virtual Reality (VR) als ein hoch immersives Medium ermöglicht neuartige Erfahrungen, die aus sportpädagogischer Perspektive relevant werden, da Interaktionen und Kommunikationen in der virtuellen Welt durch den Körper neue (Bewegungs-)Räume und (Bewegungs-)Erfahrungen entstehen lassen. Die Schnittstelle von Virtual Reality und Bewegung ist als Gegenstand des forschenden Lernens dazu besonders geeignet, da über die Beschäftigung mit ihm vermeintlich sicheres Wissen zum Thema Sport und Bewegung kritisch hinterfragt werden kann. Durch Erlebnisse in der ‚erweiterten Realität‘ entstehen Irritationen des Bekannten und ein Hinterfragen von verinnerlichten Bewegungsmustern sowie die daraus resultierende Translation der Erkenntnisse auf (zu gestaltende) Bildungsprozesse wird möglich.

Es stellt sich die Frage, in wie weit das Lern-Lehrkonzept *Virtual Reality Moves* einen Beitrag zur Entwicklung einer forschenden Haltung beitragen kann. Dazu werden mittels leitfadengestützter Interviews die forschungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, Vorerfahrungen und Motivation der Studierenden sowie besondere Erkenntnisse und die Wahrnehmung der interdisziplinären Zusammenarbeit seitens der Studierenden erhoben. Die erste Datenerhebung von einem Drittel der Seminarteilnehmer*innen und Auswertung der Ergebnisse ist 2019 abgeschlossen. Ein zweiter Durchlauf ist im Sommersemester 2020 vorgesehen. Die Ergebnisse aus 2019 weisen darauf hin, dass sich die Studierenden im Rahmen des Seminars als selbstwirksam erleben, wenn sie den Forschungsprozess eigenständig durchführen. Im Beitrag werden weitere Ergebnisse der Untersuchung sowie die Gesamtergebnisse von beiden Messzeitpunkten präsentiert.

Literatur

- Ackeren, I. von, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheike, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. Digitization in teacher education. *Die deutsche Schule*, 111(1), 103-119.
- Jörissen, B. (2018). Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51-70.
- KMK (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016.
- Lipinski, K., Schäfer, C., Weber, A.-C. & Wiesche, D. (2020). Virtual Reality Moves - Interdisziplinäre Lehrkonzeption zur Entwicklung einer forschenden Haltung mittels Bewegung in, mit und durch Virtual Reality. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 207-229). Wiesbaden: Springer.
- Schiefner-Rohs, M. (2019). Scheitern ans Ziel. Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studiengang. In A. Heudorfer, E. Lübcke & G. Reinmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studiengangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 79-91). Wiesbaden: Springer.

Christian Theis

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

BRO-SCIENCE IM GYM - RECHTFERTIGUNG VON WISSEN IN FITNESSSPORTIVER JUGENDKULTUR

In den vergangenen Jahren engagierten sich mehr und mehr Jugendliche im Fitnesskontext. Waren es im Jahre 2013 noch rund 900.000 Heranwachsende, die Fitnessstudios besuchten, hat sich die Anzahl der dort aktiv Trainierenden innerhalb von 5 Jahren auf rund 1,8 Mio. nahezu verdoppelt – Tendenz steigend! Schon längst hat die Fitnessbranche diese Klientel für sich entdeckt: *After-School-Workout*, *Mach' dich krass!*, *Youth-Fitness* etc. sind Teile des Angebots größerer Fitnessstudioketten. Einhergehend mit der wachsenden Anzahl einschlägiger Werbekampagnen, steigt auch die Präsenz des Themas Fitness in realen und virtuellen Lebenswelten Jugendlicher. Während man z.B. in Innenstädten den Proteinshaker, das Muskelshirt oder den Sport-BH, nicht nur in Kombination mit geschulterter Sporttasche, als beliebte Accessoires von Heranwachsenden wahrnimmt, vollzieht sich dahingehend eine zunehmende Übertragung fitnesssportiver Gewohnheiten in den Alltag der jungen Sportler*innen (*Fitness-fashion*, *Clean-eating*, etc.). Es entwickelt sich ein *Fitness- Lifestyle*, an dem die Jugendlichen ihre Verhaltensweisen, mal mehr oder weniger strikt, orientieren. Diese Leit- und Richtlinien, die von Partizipierenden selbst kreiert und akzeptiert werden, lassen zu, von einer realen Jugendkultur, Subkultur oder Szene zu sprechen (Bindel, 2015; Baacke, 2007).

Während ethnographischer Untersuchungen im Feld (vgl. Bindel, Ruin & Theis, 2020) ließ sich ein kulturspezifisches Phänomen entdecken: Der Umgang, die Handhabung, die Akquise und Weitergabe von kontextabhängigem Wissen (Sandkühler, 2014; Berger & Luckmann, 1977). Neben der vermeintlich klassischen Wissensweitergabe zwischen Trainer und Trainierendem (Bartens, 2016; Baumann, 2016), wird u.a. auf das Know-how von Mittrainierenden, Freunden und Personen des öffentlichen Lebens zurückgegriffen, welche ihre eigenen Erkenntnisse z.B. in Internetartikeln und -videos präsentieren. Die fortschreitende Digitalisierung der jugendlichen Lebenswelten und die ständige Präsenz von Social Media erschweren einen Bezug zu Erkenntnisgewinnungsprozessen und Lernstrategien vergangener Generationen (Lohaus, 2018; Syring, Bohl & Treptow, 2016; Wampfler, 2014). Zusammengefasst lässt sich dieses Phänomen als *Jugendliche Wissenskulturen im Kontext Fitness* beschreiben.

Im Vortrag soll sich einem Spezifikum dieser jugendlichen Wissenskulturen gewidmet werden: Legitimation und Rechtfertigung von Wissensinhalten (Baumann, 2015). Die Jugendlichen befinden sich in ständigem Konflikt und in Abwägung zwischen unterschiedlichen und sich teils widersprechenden fitnessbezogenen *Wahrheiten*, um individuelle Ziele und Motive wie Körperoptimierung und Ästhetik zu verfolgen oder kulturelle und soziale Integration zu erreichen (Bindel, Ruin & Theis, 2020; Andreasson & Johansson, 2013). Am Beispiel der sogenannten *Bro-Science* (engl.: Kumpel-Wissenschaft) wird auf Paradigmen von *Seins-verbundenheit* (Mannheim, Kettler, Meja & Stehr, 1984), Argumentationsstrukturen und dem Einfluss soziokultureller Etablierung des einzelnen Jugendlichen im Fitnesssport eingegangen. Dabei soll es insbesondere um die Besonderheit von Rechtfertigungsprozessen und die dahingehende kulturelle Modellierung von Wissenslegitimation gehen. Der Interessensbereich wird deutlich von Diskussionen hinsichtlich trainings- oder bewegungswissenschaftlichem Für und Wider der einzelnen Wissensinhalte abgegrenzt. Im Gegensatz zur Ideologienlehre und dem vermeintlichen Aufdecken von *Lügen* und *Mythen*, fokussiert der Vortrag Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung aus *pädagogischem* Blickwinkel und rückt in diesem Zusammenhang die Bildung des Individuums, des Jugendlichen, in den Vordergrund. Zur Datengewinnung hinsichtlich des Phänomens *Wissenskulturen* wurden, auf den Vorerfahrungen ethnographischer Explorationen im Feld, Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die aktiv in Fitnessstudios trainieren.

Vor dem Hintergrund von adoleszenter Persönlichkeitsentwicklung im Fitnesssport soll präsentiert werden, wie Jugendliche ihr Wissen und die daraus resultierenden Handlungen legitimieren und welche Rückschlüsse das jeweilige Rechtfertigungsverhalten auf die fitnesskulturelle Teilhabe des Einzelnen zulässt.

Literatur

- Baacke, D. (2007). *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung* (5. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Bartens, W. (2016). *Verletzt, verkorkst, verheizt: Wie Sportvereine und Trainer unsere Kinder kaputt machen*. München: Droemer.
- Baumann, P. (2015). *Erkenntnistheorie* (3. aktualisierte Auflage). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Baumann, S. (2016). *Psychologie im Jugendsport: Der Einfluss der Pubertät: Auswirkungen auf das Lernen: die Rolle des Trainers*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1977). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bindel, T. (2015). Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bindel, T., Ruin, S. & Theis, C. (2020). Körperästhetik – auch ein Thema für den Schulsport. *sportunterricht*, 69 (2), 65–70.

- Lohaus, A. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer. Mannheim, K., Kettler, D., Meja, V. & Stehr, N. (1984). *Konservatismus: Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sandkühler, H. J. (2014). *Wissen: Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Syring, M., Bohl, T. & Treptow, R. (Hrsg.). (2016). *YOLO - Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Wampfler, P. (2014). *Generation „Social Media“: Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Carolin Bischlager-Imhof

Universität Basel, Pädagogische Hochschule FHNW Muttenz

BELIEFS VON SPORTLEHRPERSONEN: SPORT UND SPORTUNTERRICHT AUS DER SICHT VON LEHRPERSONEN DER SEKUNDARSTUFE II

Die empirische Lehrerbildungsforschung legt ihren Schwerpunkt auf die Genese professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. Vorreiter ist hier der Fachbereich Mathematik, der ein Konzept der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen überprüft hat (Kunter et al., 2013). Gerade die subjektiven Aspekte dieses Kompetenzmodells - und hier im Besonderen die *Beliefs* von Lehrpersonen - werden als mitentscheidend für dieses Kompetenzmodell gesehen (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). Es wird angenommen, dass *Beliefs* die Wahrnehmung und damit das Handeln von Lehrpersonen lenken (Leder, Pehkonen, & Törner, 2002). Sie fungieren als Bindeglied zwischen Wissen und Unterrichten (Voss et al., 2011). Zudem sind sie für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schülern relevant (Staub & Stern, 2002).

Seifried (2009) bezeichnet Überzeugungen als „zentrale Komponente der professionellen Kompetenz“ (Seifried, 2009, 42). Neben dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen stößt man in der Fachliteratur zu professionellem Lehrerhandeln immer wieder auf die bedeutende Rolle von individuellen Annahmen zu Lehren und Lernen. Nach Pajares (1992) greifen Lehrpersonen gerade in Drucksituationen nicht auf gelerntes Wissen, sondern auf Ihre Überzeugungen und subjektiven Theorien zurück. Es wird angenommen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den über die Jahre geprägten Überzeugungen zu Lehren und Lernen die Qualität der Lehre positiv beeinflussen würde. Im Anschluss an und im Kontext von PCK-Sport (Vogler et al., 2017) stellt sich nun in Bezug auf die Prozessvariablen des Unterrichtens (Santagata & Yeh, 2016) die Frage nach den *Beliefs* von Sportlehrpersonen.

Im Bereich der Mathematik, den naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und politische Bildung sind eine beträchtliche Anzahl an Forschungsarbeiten zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen zu finden. Im Fach Sport sind zu den fachspezifischen Lehrkompetenzen nur wenige Forschungsarbeiten, welche die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen in den Fokus setzen, ausweisbar. Im deutschsprachigen Raum wurde nur eine

Untersuchung bekannt, die Lehr-Lern-Überzeugungen von Sportlehrpersonen erhoben hat (Büchel et al. 2017).

Das Verständnis einer Lehrperson von Sportunterricht ist bedeutsam für ihre beruflichen Entscheidungen und Handlungen. Es wirkt auf die Prozesse der eigenen Ausbildung wie auf ihren Schulunterricht ein und es beeinflusst die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen der Lernenden. Das Projekt situiert sich in der Forschungstradition der "Teacher Beliefs". Ziel ist es, mithilfe der Dokumentarischen Methode eine Typologie zu den Verständnissen der Lehrpersonen zu erstellen. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, wie Lehrpersonen Sport bzw. Sportunterricht verstehen und inwiefern dieses Verständnis ihr Handeln im Unterricht beeinflusst.

Da *Beliefs* sowohl implizit als auch explizit repräsentiert sein können, muss die Auswertung der Interviews ermöglichen, verschiedene Wissensformen voneinander zu trennen. Hierfür eignet sich die dokumentarische Methode, da sie auf der Überlegung beruht, dass es unterschiedliche Arten von Wissen gibt: einerseits das explizit zugängliche Wissen, andererseits das theoretische Wissen und letztlich, das praktische, atheoretische Wissen, welches durch die *Beliefs* der jeweiligen Lehrperson geprägt wird.

Die Erhebung der Daten erfolgte anhand narrativ fundierter Interviews an Gymnasien der Kantone Aargau, Baselland und Bern. Die Interviews wurden mit der Transkriptionssoftware MAXQDA transkribiert. Durch die Schilderung von Unterrichtssituationen und den Argumentationen der Lehrpersonen sollen in der Auswertung der Transkripte mithilfe der dokumentarischen Methode *Beliefs*-Typen bestimmt werden.

Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Vorstellungen von Lehrpersonen über das Fach stark mit den Überzeugungen was Sport ist bzw. welchen Sport die jeweilige Lehrperson selbst aktiv betreibt oder betrieben hat, gekoppelt sind.

Literatur

- Büchel, S., Kolovou, D., Hochweber, A. C. & Brühwiler, C. (2017). Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Fach Sport. Beitrag präsentiert am Symposium "Zur Bedeutung des Professionswissens von Lehrpersonen für den Unterricht und den Lernertrag der Schülerinnen und Schüler?"; an der GEBF-Tagung, 13.-15. März, Heidelberg (D).
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820.

- Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (2002). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (1). Springer Netherlands.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 48 (1-2), 153-165.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355.
- Vogler, J., and Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 335-347.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S.235-257). Münster: Waxmann.

Florian Kiuppis

Katholische Hochschule Freiburg

WISSEN MACHT KÖRPER: ZU KATEGORIALEN UNTERSCHIEDUNGEN ZWISCHEN TEAMMITGLIEDERN MIT UND OHNE BEHINDERUNGEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DAS (REGLANWENDENDE) KÖNNEN IM KONTEXT SPORTPÄDAGOGISCHER INKLUSIONSPROZESSE

Zusammenfassung

„Baskin“ ist ein Spiel, das an Basketball angelehnt ist, dessen Regelwerk aber die Teilnahme von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Einschränkungen vorsieht. Das Projekt „Baskin Freiburg“ ist ein offenes, transkulturelles Angebot, das sich seit drei Jahren im Sozialraum etabliert hat. Es ist ohne vorbestimmte Aussagen zu Differenzordnungen (Geschlecht, Klasse, ‚race‘, sexuelle Orientierung, Behinderung) an potentiell alle adressiert, und es grenzt sich ausdrücklich gegen eine „zunehmende Institutionalisierung von menschlicher Normalität und Funktionsfähigkeit“ (Müller, 2020) ab. Die konzeptionelle Grundidee ist, dass alle Interessent*innen an diesem inklusiven sportpädagogischen Projekt teilhaben können und so ausgelastet sind, wie sie es selbst wollen.

Problem- und Fragestellung in diesem Kontext sind, wie kategoriale Unterscheidungen zwischen Teammitgliedern mit und ohne Behinderungen mit Wissen und Können in Verbindung stehen und sich auf sportpädagogische Inklusionsprozesse auswirken? Der Beitrag nimmt theoretisch Bezug auf soziologische Arbeiten zum Thema Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten (vgl. u.a. Hirschauer, 2014; 2008) und knüpft methodisch sowohl an teilstandardisierte Tagebuchstudien zu prosozialem Handeln (Stehr, 2020) als auch an die ‚Thematische Analyse‘ nach Braun, Clarke & Weate (2019) an. Bei der induktiven Analyse kristallisierten sich fünf Themen heraus, die im Beitrag in Hinblick auf Auswirkungen von Differenzkonstruktionen präsentiert werden. Dabei wird die Temporalität und Konkurrenz der Verbindungen zwischen kategorialen Unterscheidungen von Teammitgliedern und der konstitutiven Begriffe von Wissen und Können in das Zentrum der Betrachtung gestellt. Für das Tagungsthema von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Analyse des Wechselspiels zwischen

Differenzierungen, die zum einen an Körpern und zum anderen an Tätigkeiten (Rollen im Sportspiel Baskin) ansetzen.

Literatur

- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (191-205). London: Routledge
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten/Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170-191
- Hirschauer, S. (2008). Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In *33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (974-984). Frankfurt am Main: Campus
- Müller, M. (2020). Die Normativität der Vielfalt: Cultural diversity und die Institutionalisierung der globalen Personenkategorien race, gender und disability. In *Ethnographie und Diversität* (23-54). Springer: Wiesbaden
- Stehr, P. (2020). Prosoziales Handeln in unterschiedlichen Kommunikationsmodi: Ergebnisse einer teilstandardisierten Tagebuchstudie. In *Integration durch Kommunikation* (37-46). Münster: DGPuK

Denise Temme

Ruhr-Universität Bochum

BEWEGUNGSREFLEXIVITÄT ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCH VERMITTELN - ÜBER DAS VOLLZIEHEN UND BEREDEN VON BEWEGUNG IM TANZUNTERRICHT IN DER SCHULE

„Deswegen muss man beim Tanz früh lernen zu beobachten: Was empfinde ich bei dieser Bewegung?“ (Susanne Linke im Interview Eberlein 2016, 406)

„Ja, ich kreiere ein eigenes Vokabular für die einzelnen Qualitäten, die wir entwickeln.“ (Sascha Waltz im Interview mit Eberlein 2016, 394)

Tanz/ Tanztheater und Bewegungstheater bilden als ästhetisch-künstlerische Praxis eines vielfältigen Sich-Ausdrückens und der Körpererfahrung einen Teil des Sportunterrichts. Auch in diesem Feld des Bewegungshandelns gilt es die formulierte Mündigkeit als ein *reflektiertes* Können und Wissen auf Seiten der Schüler zu entwickeln – wobei es in diesem Fall um eine ästhetisch- bewegungskünstlerische Mündigkeit bzw. Reflexivität geht. Der hier vorgeschlagene Beitrag nimmt vorhergehende Überlegungen (Temme 2019; Temme 2020) zur Bestimmung/ Präzisierung des Gegenstands

bewegungskünstlerischer Unterrichtsprozesse sowie zur Unterscheidung von Können und reflektiertem Können im Tanz zum Ausgangspunkt für die Frage (1) danach, wie die verschiedenen Modi der praktischen und theoretischen Reflexionstätigkeit miteinander im Unterricht konkret verwoben sind und wie (2) Lehrende diese Verwebungsprozesse initiieren, begleiten und thematisieren können. Dabei hat gerade die Praxis des Tanzes nicht selten mit der Vorannahme zu tun, dass sich diese als eine sinnlich-ästhetische und gleichsam stumme Körperpraxis einer Reflexionstätigkeit per se entzieht. Diese Setzung geht erstens davon aus, dass es sich bei Reflexionsprozessen um eine rein kognitive Tätigkeit – synonym mit Nachdenken – handelt, zweitens wird in einer Mystifizierung körperlich-sinnlicher Praxis des Tanzes angenommen, dass sich Tanzbewegungen jeder begrifflichen Umstellung per se entziehen und sich der Versuch einer reflektierenden Versprachlichung als Beleg eines Fehlverständnisses dieser Praxis werten lässt. Diesen Vorannahmen möchte vorliegender Beitrag auf Grundlage einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von Bewegung und Bewegungslernprozessen sowie unter Hinzunahme der theoretischen Unterscheidung von reiner und evozierender Diskursivität (Schürmann 2009 im Anschluss an Misch) widersprechen. Bezug genommen wird

exemplarisch auch auf Künstlertheorien, die aufzeigen können, wie körperliche und kognitive Reflexionsprozesse in Tätigkeiten der Bewegungsfindung und Stückgestaltung konkret im Sinne einer doppelten Reflexivität miteinander interagieren. Mit einer praxistheoretischen bzw. tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung, der theoretischen Figur der evozierenden vs. reinen Diskursivität (Schürmann 2009) und einer streng formalen Bestimmung von Reflexion (Schürmann 2018) wird eine Präzisierung von tänzerischem Wissen/ Können vorgenommen, die quer zu der Unterscheidung von Wissen und Können als diskursives und nicht-diskursives bzw. als reflexives und per se prä-reflexives Wissen verläuft. So kann auf Basis einer Setzung von Bewegung als Tätigkeit – damit als bedeutungsvermittelttes Tun – (Tanz-)Bewegung als diskursive und einer (praktischen) Reflexivität zugängliche Praxis gefasst werden. Diese praktische Reflexivität – Nachfühlen/ Nachsinnen /Sich-Beobachten – schließt ein kognitives, verbalsprachliches Reflektieren als Nachdenken über Bewegung und Besprechen derselben keineswegs aus, sondern ist mit dieser in Form von metaphorischen bzw. dichten Beschreibungen (Geertz 1983) von Bewegungen verwoben. Die Herstellung dieser sich wechselseitig bedingenden Reflexivität liegt entscheidend in den Händen der Lehrenden, welche diese Prozesse ermöglichen, initiieren und moderieren. So regen sie beispielsweise konkret dazu an, die je erfundene Bewegung zu beschreiben, begrifflich immer enger zu umstellen und *damit* auch in der praktischen Bewegungsqualität klarer herauszuarbeiten. Insofern bedeuten die genannten Reflexionsprozesse keine Abkehr von Tanz als sinnlich-ästhetische Praxis, sondern sind Bedingung der Möglichkeit *ästhetisch-künstlerischer* Reflexions- und damit *Bildungs*prozesse. Dabei stellt sich mithin die Frage, in welchen zentralen Tätigkeiten sich die Kompetenzen der Lehrenden kristallisieren können: Diese sind meiner Ansicht nach im Anschluss an Klinge (2015) sowie an die Theaterpädagogin Hentschel (2017) das *Beobachten* und das *Intervenieren* von den bzw. in die skizzierten Reflexionsweisen.

Theoretische Grundfolie für die Konzeptualisierung von Wissen und Können und die Differenzierung der Modi der Reflexion bildet die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule der Psychologie (Vygotskij 1934/2002; Leont'ev 1975/ 2012). Es ist damit Wesentliches bereits vorgedacht und theoretisch ausgearbeitet, was seit den 90er Jahren prominent mit den so genannten Praxistheorien (vgl. für einen Überblick: Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015) ins Feld verschiedener Disziplinen eingeführt wird: Der Bruch mit der Dualität von einem rein geistigen Denken und einer rein körperlichen Praxis, der Bruch mit der Fokussierung auf ein als zentral gesetztes Subjekt, das im Prinzip all sein Tun – unter Bedingungen – intentional steuert. Statt diesem fokussieren Praxistheorien die als zentral gesetzte Praxis selbst – in der Vollzugshaftigkeit derselben und ihrer Imprägniertheit mit Sinn bzw. Denken bzw. Wissen. Dabei bilden der körperliche Bewegungsvollzug und die Bedeutung des Tuns ein logisches Zugleich (zur

Tätigkeitstheorie in Übertragung auf Bewegung: Temme 2015). Der springende Punkt einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung menschlicher Bewegung ist, dass das Moment der Bedeutung *am* körperlichen Bewegungsvollzug verortet ist. Es kommt damit nicht optional hinzu durch einen Akt eines intentionalen Subjekts, das als „Bedeutungsunternehmer“ (Fikus & Schürmann 2004) fungiert. Bewegung ist damit nicht als rein körperlicher Bewegungsvollzug denkbar, sondern ist *als solcher* als sinnhaftes Tun aufgefasst. Er ist damit einer Reflexionstätigkeit zugänglich, an der als solcher zwei Momente zu unterscheiden sind: das Moment des körperlichen Bewegungsvollzugs und jenes des Sinns/ der Bedeutung. Damit kann eine praktische Reflexivität analytisch von einem Reflektieren als Nachdenken abgegrenzt werden. Anschlussfähig daran sind theoretische Überlegungen zur Bedeutung *evozierender* Diskursivität für die Frage praktischen Wissens (Schürmann im Anschluss an Misch 2009).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas, Schürmann, Volker, & Volbers, Jörg (2015). Praxis denken: Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Eberlein, Undine (2016) (Hg.): Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge. Bielefeld: transcript.
- Fikus, Monika, Schürmann, Volker (2004): Die Sprache der Bewegung. In: Monika Fikus & Volker Schürmann, (Hg.): Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft. Bielefeld: transcript-, 29-68.
- Fikus, Monika & Schürmann, Volker (Hg.): Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.
- Hentschel, Ulrike (Hg.) (2017): Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg (Uckermark): Schibri.
- Klinge, Antje (2015): Was heißt hier Vermittlung? Ein-Blick in die tanzkulturelle Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/was-heisst-hiervermittlung-blick-tanzkulturelle-bildungspraxis> [26.09.2018].
- Leont'ev, Aleksej N. (1975 [russ.]): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit (neu übers. v. Elene Hoffmann). Hg. v. G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media 2012.
- Schürmann, Volker (2018): Grundlagen der Sportphilosophie. Berlin: Lehmanns Media.
- Schürmann, Volker (2009): Logik des Ausdrucks. In: Sabine Huschka (Hg.): Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen. Bielefeld: transcript, 107-116.
- Temme, Denise (2020/ in Begutachtung): Reflexivität in Bewegung – zum Gegenstand der Tanzvermittlung, in: A. Klinge & A. Eger: Wieviel Körper braucht die Kulturelle Bildung?
- Temme, Denise (2019). Stimmigkeit in Bewegung: Vorüberlegungen zu einer tätigkeitstheoretischen Didaktik tanzkünstlerischer Praxis. Tätigkeitstheorie, (15), 75-100.

Temme, Denise (2015): Menschliche Bewegung als Tätigkeit: Zur Irritation fragloser Gewissheiten. Berlin: Lehmanns Media.

Vygotskij, Lew S. (1934/ 2002). Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.

Philipp Hendricks

Europa-Universität Flensburg

AUFGABENANALYSEFÄHIGKEIT ALS TEIL DER PROFESSIONELLEN KOMPETENZ VON SPORTLEHRKRÄFTEN - HERAUSFORDERUNGEN UND EMPIRISCHE ZUGÄNGE

In der gegenwärtigen Diskussion über die Sportlehrerbildung gelten das fachdidaktische Wissen und Können als wichtige Bestandteile der professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften. Als bedeutsamer Aspekt beider Bestandteile ist die diagnostische Kompetenz in der aktuellen sportdidaktischen Forschung vermehrt in den Fokus gerückt (u.a. Niederkofler, Herrmann & Amesberger, 2018; Seyda, 2018). Der Fähigkeit zur Beurteilung von Aufgaben – als Teilbereich der diagnostischen Kompetenz – kommt eine hohe unterrichtspraktische Bedeutung zu, wenn Aufgaben hinsichtlich ihrer Anforderungen und das individuelle Kompetenzniveau der Schüler/innen aufeinander abgestimmt werden. Im kompetenzförderlichen Sportunterricht sollen Lehrkräfte Aufgaben stellen, die das motorische Können sowie einen reflektierten Umgang mit dem eigenen sportlichen Handeln fördern (Gogoll, 2014). Die Auswahl und Differenzierung solcher Aufgaben erfordert von Lehrkräften eine akkurate Beurteilung der Anforderungen.

In der Sportdidaktik erschwert der unterschiedliche theoretische Zugang zu Aufgaben die Untersuchung der Aufgabenanalysefähigkeit. Einen möglichen Zugang zum Aufgabenbegriff bietet das sport- und bewegungskulturelle Kompetenzmodell (Gogoll, 2014). Hier setzt der Beitrag an, indem auf Grundlage des Modells Aufgaben entwickelt und die im Modell formulierten Niveaustufen um motorische Stufen erweitert werden, um so einen Zugang zur Untersuchung der Aufgabenanalysefähigkeit aufzuzeigen.

Methode

Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben wurden aus dem Modell abgeleitet und dienten als Grundlage für eine inhaltliche Strukturierung (Mayring, 2015) von Aufgabenmerkmalen aus der sportwissenschaftlichen Literatur. Um Hinweise auf die prinzipielle unterrichtliche Anschlussfähigkeit der Merkmale zu erhalten, wurden Aussagen von $n=7$ Sportlehrkräften in je einer Doppelstunde aufgenommen und die Lehrkräfte anschließend in Bezug auf die durch sie im Unterricht eingesetzten Aufgaben befragt. Für die Anpassung der Niveaustufen wurden die im Modell formulierten kognitiven Anforderungen (Gogoll, 2014) auf theoretischer Ebene um motorische

Anforderungen erweitert. Mittels Experteneinschätzung von $n=8$ Sportdidaktiker/innen wurde eine Validitätsprüfung der erweiterten Stufen durchgeführt. Dafür wurde die fachdidaktische Relevanz, die Plausibilität und die Repräsentativität im Sinne einer inhaltlichen Validität auf einer 4-stufigen Likert-Skala erfragt (Jenßen, Dunekacke & Blömeke, 2015) und die Strukturvalidität durch eine Struktur-Lege-Technik explorativ ermittelt (Gastager & Patry, 2005).

Ergebnisse & Diskussion

Die aus dem Modell abgeleiteten Merkmale ermöglichen es, kompetenzorientierte Aufgaben zu entwickeln, die eine unterrichtliche Anschlussfähigkeit aufweisen. Insgesamt beurteilen die Experten die fachdidaktische Relevanz ($M_{Motorik} = 3.72$; $SD = .52$; $M_{Kognition} = 3.83$; $SD = .34$), die Plausibilität ($M_{Motorik} = 3.57$; $SD = .62$; $M_{Kognition} = 3.57$; $SD = .69$) und die Repräsentativität ($M_{Motorik} = 3.64$; $SD = .55$; $M_{Kognition} = 3.65$; $SD = .46$) als gut bis sehr gut. Die Struktur der motorischen (Fleiss-Kappa = .758; $p = .00$) und der kognitiven Niveaustufen (Fleiss-Kappa = .752; $p = .00$) weisen eine gleichermaßen gute Übereinstimmung innerhalb der Experteneinschätzung auf. Die entwickelten Niveaustufen scheinen relevante Anforderungen eines kompetenzorientierten Sportunterrichts abzubilden. Allerdings müssen die Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichproben vorsichtig interpretiert werden, weshalb sich der vorgestellte Ansatz als explorativer Zugang versteht. Der Zusammenhang zwischen kognitiven und motorischen Anforderungen sowie dessen Bedeutung für die Beurteilung von Aufgaben wird im Vortrag an Beispielaufgaben kritisch diskutiert.

Literatur

- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2005). Ist der "Teamwork-Fragebogen" valide? Die Strukturlege-Matrizen-Analyse- Technik als Vermittlerin zwischen Idiographie und Nomothetik. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1(2), 45-58.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer VS.
- Jensen, L., Dunekacke, S. & Blömeke, S. (2015). Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. Empfehlungen für den Nachweis von Validität in Testentwicklung und Veröffentlichungspraxis [Beiheft 61]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 11-31.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 72-96.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmung. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 215-231.

Katja Schönfeld

Päd. Hochschule FHNW Muttentz, Institut für Bildungswissenschaften Universität Basel

KOGNITIVE AKTIVIERUNG IM SPORTUNTERRICHT – AUCH BEIM KÖNNENSERWERB?

Einleitung

Besonders für die vermeintlich „kognitiven“ Fächer schloss kognitive Aktivierung als ein Merkmal von Unterrichtsqualität an den Ergebnissen der ländervergleichenden Leistungstests wie PISA oder TIMSS an, welche auf das träge, nicht anwendbare Wissen von Schüler*innen der schlechter abgeschnittenen Länder hinwiesen. Ein solch kognitiv aktivierender Unterricht regt die Schüler*innen zur vertieften kognitiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand an (Lipowsky, 2015) und soll dadurch ein besseres Verständnis fördern, was letztlich den Aufbau von anwendbarem Wissen unterstützt (Klieme & Rakoczy, 2008).

Im Zuge dieser Leistungstests wurde ein Kompetenzdiskurs ausgelöst, in welchem der Fokus von Unterricht vermehrt auf den Aufbau von Kompetenzen gelegt wurde, um nicht nur träges, sondern auch anwendbares Wissen oder Können zu vermitteln (Klieme & Rakoczy, 2008). Gleichzeitig wurde die Gestaltung von kognitiv aktivierenden Aufgaben und eine entsprechende kognitiv aktivierende Implementation von Aufgaben verstärkt diskutiert (Kunter & Trautwein, 2013).

Doch welche Bedeutung kommt kognitiver Aktivierung im Sportunterricht zu – einem Fach, in dem das Können im Vordergrund steht? Während der Wissenserwerb vergleichbar mit demjenigen in den „kognitiven“ Fächern ist, wird beim Könnenserwerb die Fachspezifik von Sportunterricht deutlich: Können im Sinne von Bewegungsausführungen, Einsatz von Taktik oder Gestalten von Tänzen, hebt sich vom Können im Sinne von Wissen anwenden können ab. Damit stellt sich die Frage, ob kognitive Aktivierung auch hier beim fachbezogenen Könnenserwerb von Bedeutung ist.

Ziel der Untersuchung war eine fachspezifische Auslegung von kognitiver Aktivierung im Zusammenhang mit kognitiv aktivierenden Aufgaben wie Lernaufgaben (Pfitzner, 2018) oder Reflexionsaufgaben (Messmer, 2019). Hierfür wurde der Fokus auf die Denkprozesse der Schüler*innen (kognitive Aktivität) gelegt. Damit sollte die Frage beantwortet werden, was kognitive Aktivität von Schüler*innen beim Lösen von Aufgaben im Sportunterricht charakterisiert, um dadurch Erkenntnisse bezüglich der Bedeutung von kognitiver Aktivierung für den Sportunterricht ableiten zu können.

Methodisches Vorgehen

Zur Erfassung der kognitiven Aktivität von Schüler*innen beim Lösen von Aufgaben im Lernprozess wurde eine empirisch-explorative Untersuchung durchgeführt und die Methode Video Stimulated Recall eingesetzt. Hierfür wurde den Lehrpersonen der fünf untersuchten Klassen (Sekundarstufe 1) eine Aufgabenreihe zum Thema Hochsprung vorgegeben, welche durch Reflexionsfragen kognitiv aktivieren soll. Pro Klasse wurde je eine Lektion unter anderem mithilfe von Brillenkameras aus der Perspektive der Schüler*innen gefilmt. Da sich kognitive Aktivität nur bedingt beobachten lässt, wurden mit den Schüler*innen hinterher Gespräche geführt. Dabei sahen sie ausgewählte Filmsequenzen von sogenannten „Critical Incidents“ und wurden aufgefordert, ihre Denkprozesse in den gefilmten Situationen zu verbalisieren. Mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) wurden die Gesprächsdaten anschließend ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass kognitive Aktivierung im Sportunterricht auch beim Könnenserwerb im Sinne von Bewegungslernen von Bedeutung ist. Der fachspezifische Aspekt ist dabei sowohl in den einzelnen Gedankenschritten (Formen der kognitiven Aktivität) sowie in der rekonstruierten Typologie (Modi der kognitiven Aktivität) erkennbar. Allerdings lassen sich auch Unterschiede in der Art und Weise der kognitiven Auseinandersetzung mit den Aufgaben zwischen den Schüler*innen feststellen. Kognitive Aktivierung muss daher nicht nur fachspezifisch, sondern auch schüler*innenspezifisch betrachtet werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-105). Berlin / Heidelberg: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Messmer, R. (2019). Lernen (im Sport) sichtbar machen. In J. Wibowo, C. Krieger & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 52-62). Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU>
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.

Anneke Langer

Europa-Universität Flensburg

DIE VERKNÜPFUNG VON DIAGNOSTISCHEM UND DIDAKTISCHEM HANDELN – EINE VORAUSSETZUNG FÜR INDIVIDUELLES LERNEN IM SPORTUNTERRICHT

Eine Komponente der professionellen Handlungskompetenz von (Sport-)Lehrkräften, für die grundlegende Aspekte das Wissen und Können bilden, ist die Diagnostische Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Sie bezeichnet die Fähigkeit, „(Schüler*innen) sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“ (Schrader, 2009, S. 237) und umfasst die Beurteilung des Leistungsstands sowie die adäquate Einschätzung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Insbesondere für die adaptive Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtserfolg spielt sie eine bedeutende Rolle. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das didaktische Handeln dann einen Lernerfolg und individuelle Förderung ermöglicht, wenn es an die Fähigkeiten und Voraussetzungen der Lernenden in der Planungs- sowie in der Realisierungsphase von Unterricht angepasst wird (Brühwiler, 2014). Die Kenntnisse über die Lernenden erhalten Lehrkräfte durch die pädagogische Diagnostik, die sich aus der systematischen und zielbezogenen Informationsgewinnung (z.B. durch Beobachtungen, Kommunizieren) und der Informationsverarbeitung (z.B. Dokumentation, Beurteilen von Informationen über Lernende) zusammensetzt. Bisherige Forschungen fokussieren sich insbesondere auf die zugrundeliegenden Kompetenzen im (Sport-)Unterricht und nicht auf die konkreten Handlungen der Sportlehrkräfte. Daher wird in der vorliegenden qualitativen Studie untersucht, inwiefern eine Rückkopplung zwischen diagnostischem und didaktischem Handeln in der Planungs- sowie Realisierungsphase von Sportlehrkräften besteht und in welchem Kontext dies erfolgt.

Methode

Drei Doppelstunden von zehn Sportlehrkräften der Grundschule wurden systematisch beobachtet (CLASS©, Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Anschließend wurde mit ihnen ein Leitfadeninterview über das didaktische und diagnostische Handeln im beobachteten Sportunterricht geführt. In diesem Beitrag steht die qualitative Auswertung der Interviews im Vordergrund: Mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) wurden theoriegeleitet und induktiv Kategorien zu den drei Dimensionen „Diagnose“ (z.B. Beobachtung, Kommunikation), „Didaktik“ (z.B. Unterrichtsabsicht, Methodik) und „Rückkopplung von Diagnose und Didaktik“ in der Planungs- und Realisierungsphase (z.B. Einschätzen von Lernvoraussetzungen und Lernstand) gebildet und daraus ein

Kodierleitfaden erstellt (Definition der Kategorien, Ankerbeispiel, Kodierregel). Das Material wurde doppelt kodiert und mit Hilfe der Interpretationsregeln Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion analysiert.

Ergebnisse und Diskussion

Die qualitative Untersuchung der Verknüpfung diagnostischer Handlungen von Sportlehrkräften und ihrem didaktischen Unterrichtsvorgehen zeigt Unterschiede zwischen den zehn Sportlehrkräften. Einige Lehrkräfte gewinnen vielfältige Informationen über die motorischen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen, indem Besprechungen und Beobachtungen genutzt werden. Notizen über diese Erkenntnisse dienen ihnen für die nachfolgende Stundenplanung sowie der Auswahl der Methoden. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass Lehrkräfte in der Praxis ihr diagnostisches und didaktisches Handeln verknüpfen und somit eine Förderung der individuellen Entwicklung der Lernenden möglich wird. Dem gegenüber werden bei anderen Lehrkräften kaum Rückkopplungen der diagnostischen und didaktischen Handlungen beschrieben. Obwohl beispielsweise eine Entwicklung einer sportartspezifischen Technik im Unterricht intendiert wird, findet keine Berücksichtigung der Lernvoraussetzung bei der Unterrichtsplanung und -realisierung statt. Dies lässt darauf schließen, dass den Lehrkräften die individuelle Förderung nicht gelingt. Inwieweit die Ergebnisse das individuelle Lernen der Schüler*innen beeinflussen und welche Konsequenzen sich daraus für die Förderung der Diagnostischen Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrkräften ergeben, soll auf der Tagung diskutiert werden.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91, 1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *CLASS. Classroom assessment scoring system Manual K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 237-245.

Alexander Ratzmann

IFFB Sport- und Bewegungswissenschaft; Paris-Lodron-Universität Salzburg

LEHRKUNST ZWISCHEN WISSEN UND KÖNNEN – REKONSTRUKTION AUFGABENBE- ZOGENER ORIENTIERUNGEN VON SPORTLEHRKRÄFTEN

Einleitung

Seit der Jahrtausendwende und einer fortschreitenden empirischen Wende der Sportdidaktik scheint der Begriff der „Lehrkunst“ (Funke-Wieneke, 2007; Lange, 2005; Comenius, 1993/1683) zunehmend aus dem sportdidaktischen Diskurs zu geraten. Für die Sportlehrer*innenprofessionalisierung ist der Begriff jedoch thematisch hochgradig anschlussfähig, da er das „praxisnahe didaktische Denken und Handeln“ (Lange, 2005, S. 4) in seiner performativen Dimension beschreibt und folglich Einblicke ins *Können* und *Wissen* der Lehrkraft bietet. Qualitative Rekonstruktionen von Orientierungsrahmen von Sportlehrkräften können hier als Ansatz der Beschreibung und des Verstehens individueller Lehrkunst gedeutet werden. Die Studie gibt einen Einblick in die Facetten der Lehrkunst von Sportlehrer*innen sowie der Praxis des Aufgabenstellens als Kernelement einer Lehrkunst.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Lehrkunst ist keine absolute, sondern eine individuelle Größe, die als komplexe Praxis fachlichen Unterrichtens verstanden werden kann. Kennzeichen einer Lehrkunst weisen über Bedingungsfaktoren wie handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen (Schiller, 2020) hinaus und verweisen ferner auf *implizites* und *explizites Wissen* in Form Fach-, Lehr-, Lern-, Sach-, Selbst- und Schülerverständnissen (Ratzmann, Rode & Amesberger, 2020). Die performative Dimension des *Könnens* manifestiert sich dabei vor allem in der Praxis des Aufgabenstellens. Wie in einem Brennglas zeigt sich in Aufgabenstellungen das für die Lehrkraft Wesentliche, die Essenz und der Kern sportunterrichtlicher (impliziter) Orientierungen in seiner performativen Könnensdimension (ebd.). Die weitere theoretische Rahmung der Studie erfolgt im Spannungsfeld des gegenwärtigen Aufgabendiskurses in der Sportdidaktik (Ratzmann et. al. 2020; Messmer 2019; Laging, 2015; Pfitzner 2014).

Fragestellung und Hypothesen

Forschungsleitend ist die Fragestellung, welches didaktische Vorgehen eine individuelle Lehrkunst auszeichnet und wie sich in Folge dessen Praktiken des Aufgabenstellens zeigen. Wie hängt die individuelle Lehrkunst mit der Praxis des Aufgabenstellens

zusammen? Wie modellieren Sportlehrer*innen einen Lerngegenstand mittels Aufgaben und welche Orientierungen liegen hier zugrunde? In welchen Dimensionen lässt sich eine sportunterrichtliche Lehrkunst beschreiben?

Methodik und Forschungsdesign

Die Datenerhebung erfolgt anhand *episodischer Interviews* (N = 16). Zur Datenauswertung wird die dokumentarische Methode (Nohl, 2017) herangezogen. Forschungsmethodisch werden durch die rekonstruierten Orientierungsrahmen sowohl Erkenntnisse zum *impliziten Wissen* (konjunktives bzw. atheoretisches Wissen), *expliziten Wissen* (kommunikatives Wissen) als auch zum *Können* (erzählte Episoden aus der konkreten und gelebten Erfahrung) sichtbar und evident.

Ergebnisse

Im ersten Fall, deutet sich eine Lehrkunst an, die Aufgabenstellungen im Bewegungsfeld des Ringens & Raufens im Horizont von Ambivalenzen mit Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit bearbeitet. Ein weiterer rekonstruierter Fall im Bewegungsfeld des Turnens zeigt Orientierungsrahmen im Horizont einer ästhetischen Lernumgebungsgestaltung als taktiler und kinästhetischer Erfahrungsraum. In einem dritten Fall zeigt sich eine Lehrkunst, die vor allem durch die Abgabe von Verantwortung an die Schüler*innen gekennzeichnet ist.

Diskussion

Lehrkunst im hier entfalteten Verständnis kann als theoretisch-konzeptionelle Denkfigur verstanden werden, die die *Wissens-* und *Könnensdimensionen* sportunterrichtlichen Lehrer*innenhandelns im Horizont des Performativen verortet und im Akt rekonstruktiver Forschung empirisch zugänglich macht. Im Rahmen der empirischen Rekonstruktion zeigen sich Orientierungen, die propositionale und konjunktive Erfahrungsgehalte aufweisen und somit per se als Verbindung von *impliziten und expliziten Wissen* und *Können* verstanden werden können.

Literatur

- Comenius, J. A. (1993/ 1683). *Große Didaktik* (8. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laging, R. (2015). Bewegungsaufgaben - ein Ansatz zur bildungs- und professionstheoretischen Aufgabenkultur im Sportunterricht. In: Jörg Bietz, Ralf Laging und Mike Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen - bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 135-159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lange, H. (2005). Lehrkunst im Sport. *Sport Praxis* (3) 46. S. 4-10.

- Messmer, R. (2019). Lernen (im Sport) sichtbar machen. In: J. Wibowo, C. Krieger & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (5. akt. u. erw. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfützner, M. (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ratzmann, A., Rode, D. & Amesberger, G. (2020). Aufgabenstellen zwischen Können, Wissen und Wollen – Bestimmungen und Orientierungspunkte für eine komplexe sportdidaktische Praxis. *Bewegung & Sport* (2) 74, S. 8-16.
- Schiller, D. (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Sonja Büchel¹, Matthias Wittwer² & Felix Kruse¹

¹Pädagogische Hochschule St. Gallen, ²Universität Basel und Pädagogische Hochschule FHNW MuttENZ

PROFESSIONELLE KOMPETENZEN VON SPORTLEHRPERSONEN – FACHSPEZIFISCHES PROFESSIONSWISSEN UND UNTERRICHTSQUALITÄT

In der empirischen Bildungsforschung haben sich im Rahmen der Erforschung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen Kompetenzmodelle etabliert, welche die zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen notwendigen Kompetenzaspekte beschreiben (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Die kognitiven Aspekte werden unterteilt in fachliches (content knowledge; CK), fachdidaktisches (pedagogical content knowledge; PCK) und pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge; GPK). Als nicht-kognitive Kompetenzaspekte gelten motivationale Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulatorische Fähigkeiten. Diese Kompetenzaspekte werden als grundsätzlich erlernbar betrachtet und gelten zeitlich und situationsübergreifend als relativ stabil (König et al., 2018). Eine zentrale Frage dabei ist, inwieweit die Kompetenzaspekte zusammenhängen und welche Bedeutung sie für die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern einnehmen. Während insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern solche Zusammenhänge und Wirkungsweisen empirisch belegt werden können (z.B. Lenske et al., 2016; Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2016), gibt es für die Sportdidaktik erst wenige Befunde (z.B. Vogler, Messmer & Allemann, 2017; Büchel, 2019; Heemsoth & Wibowo, 2020). Diese Forschungslücken bezüglich der Struktur der professionellen Kompetenzen von Sportlehrpersonen sowie der Wirkungsweisen dieser Kompetenzen entlang der impliziten Wirkungskette (Terhart, 2012) werden vom Projekt "Professionelle Kompetenzen von Sportlehrpersonen und ihre Wirkungen auf Unterricht und Schülerleistungen" aufgenommen und untersucht. Zur Erfassung des fachspezifischen Professionswissens (CK & PCK) werden dabei neben klassischen Wissenstests zur Erhebung von dispositiven und minimal kontextualisierten Wissensanteilen auch Video- und Textvignetten eingesetzt, um situationsspezifisches Wissen und Können der Lehrpersonen zu messen. Durch diese Kopplung der Tests an tatsächliche Anforderungssituationen wird in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) eine Annäherung der Erhebung des Lehrerwissens zum Lehrerkönnen ermöglicht. Damit wird ein Desiderat aus der aktuellen Diskussion um Methoden zur Erfassung von Lehrerwissen aufgenommen, das die Entwicklung von Instrumenten fordert, die über klassische Papier-und-Bleistift-Tests hinausgehen (z.B.

König, 2015). Als weitere Kompetenzaspekte werden u.a. die motivationalen Orientierungen und die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Sport untersucht, welche vor dem Hintergrund erprobter pädagogisch-psychologischer Instrumente für die Erhebung im Bereich des Sportunterrichts angepasst sowie durch die Konstruktion eigener Instrumente erweitert wurden.

Die Erfassung der Qualität des Unterrichts orientiert sich an der in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung dominierenden Konzeptualisierung der drei Basisdimensionen, welche die übergeordneten Komponenten Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung unterscheidet (z.B. Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020; Kunter & Voss, 2011). In Anlehnung an aktuelle Forderungen einer Ergänzung des Modells um eine fachspezifische Komponente wird zudem empirisch geprüft, ob weitere Basisdimensionen für das Fach Bewegung und Sport auszudifferenzieren sind (z.B. Lipowsky & Bleck, 2019).

Der Beitrag zeigt die im Rahmen des Projekts vorgenommenen Modellierungen des Professionswissens sowie der Unterrichtsqualität. Zudem werden erste Resultate der Pilotierung präsentiert.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenzbereiche von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(4), 28-34.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht. Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helmke, A. (2017) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *Ger J Exerc Sport Res*. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>.
- König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 305-309.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauss, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 1-38.

- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 85-113.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 211-233.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). *Was wissen wir über guten Unterricht?—Ein Update. Konzepte und Bedingungen qualitätsvollen Unterrichts* (Grundlagen der Qualität der Schule, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 9-14.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *Ger J Exerc Sport Res*, 335-347. doi:10.1007/s12662-017-0461-4

Ingrid Bähr & Björn Brandes

Universität Hamburg und Universität Osnabrück

FRÜHKINDLICHE BEWEGUNGSBILDUNG ALS HANDELN IN UNGEWISSHEIT – EINE BEGRIFFSARBEIT ZWISCHEN SPORTPÄDAGOGIK, FRÜHPÄDAGOGIK UND TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSTHEORIE

Das Thema frühkindlicher Bewegungsbildung ist in jüngerer Zeit in den Fokus sportpädagogischer Forschung gerückt. Ursächlich dafür dürfte der Umstand sein, dass die frühe Kindheit als lebensbiographisch bedeutsame Bildungsphase erkannt wurde (Schäfer, 2013, 2016; Rauschenbach 2015) und mit ihr auch der Aspekt von Bewegung in der frühen Kindheit als bildungsrelevantes Moment identifiziert wurde (Hunger & Zimmer, 2010; Heim, 2008; Heim & Goldenbaum, 2009). Damit einher gehen Bemühungen der Professionalisierung dieses Handlungsfeldes sowie eine Zunahme empirischer Studien, wissenschaftlich orientierter Fachtagungen und Veröffentlichungen im Themenfeld (zsfd. Schwarz, 2019).

Gleichzeitig wird jedoch ein Desiderat bezüglich einer bildungstheoretischen Reflexion des Forschungsfeldes ausgemacht: bewegungsbezogene Bildung und allgemeine Bewegungsförderung werden im derzeitigen Diskurs häufig (implizit) gleichgesetzt (Voss, 2019, S. 25). Oder umgekehrt formuliert: Alles, was zur Förderung der Bewegung in der frühen Kindheit beiträgt, gerät in den Verdacht, bildungsrelevant zu sein. Kann man also sagen: ‚Hauptsache, die Kinder bewegen sich!‘ – egal wie?

Diese Frage ist nicht nur auf theoretischer Ebene relevant, findet ihre Beantwortung (oder Vernachlässigung) doch auch Eingang in die Bildungspläne und Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen. Bildungspläne sollen bildungspolitisch definierte Erziehungs- und Bildungsziele im Sinne einer normativen Grundlage bewegungspädagogischer Arbeit zur Verfügung stellen (Voss, 2019). Eine systematische Klärung des Bildungsbegriffs erscheint hier gewinnbringend.

Zur Bearbeitung dieses Desiderats legt der Beitrag erste Vorschläge vor. Dazu wird die Verwendung und Ausarbeitung des Bildungsbegriffes in drei unterschiedlichen Diskursen skizziert: Im Diskurs frühkindlicher Bewegungsbildung, -erziehung und -förderung selbst (1) sowie in den beiden dem Feld unmittelbar verwandten Diskursen, dem der Frühpädagogik (2) sowie dem der Bewegungs- und Sportpädagogik (3). Dabei

wird gefragt, ob – und wenn ja, inwiefern – im jeweiligen Diskurs explizit bildungstheoretische Bezüge zur Verwendung des Bildungsbegriffes hergestellt werden; dies insbesondere mit Blick auf den aktuellen Diskurs um Bildung als Transformation und Handeln in Ungewissheit (Bietz & Scherer, 2017; Laging & Kuhn, 2018). Es werden jeweils mögliche Anschlussstellen für die Arbeit an einem Begriff frühkindlicher Bewegungsbildung herausgestellt, der auch Bezug auf die Frage nimmt, dass und inwiefern bereits kleine Kinder in ihrem Können als handelnde Akteure anzuerkennen sind und welche Formen von Reflexivität ihnen zuzusprechen sind. Der Beitrag schließt mit dem Vorschlag einer entsprechenden Begriffsbestimmung.

Literatur

- Bietz, J. & Scherer, G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung - ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5 (2), 67-86.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt & R. Zimmer (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21-42). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. & Goldenbaum, A. (2009). *Bewegungsbildung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2010). *Bildungschancen durch Bewegung - von früher Kindheit an!* Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. & Kuhn, P. (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik - ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50-77). Schorndorf: Hofmann.
- Schäfer, G. E. (2013). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 33-43). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Schäfer, B. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Schwarz, R. (2019). Bewegung bilden, Bildung durch Bewegung. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Pädagogik in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 345-360). Köln: Carl Link.
- Voss, A. (2019). Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit – eine Bestandsaufnahme. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik – Ein Handbuch* (S. 17-36). Stuttgart: Kohlhammer.

Uta Czyrnick-Leber, Niklas Schirrmacher & Nils Ukley

Universität Bielefeld

IRRITATIONEN DES KÖRPERWISSENS – FÖRDERUNG VON TRANSFORMATIONSPROZESSEN DES FACHLICHEN HABITUS DURCH KRISENERFAHRUNGEN IM TANZ

Einleitung und Fragestellung

Angehende Sportlehrkräfte stehen vor der berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe, bisherige sportbiographische Erfahrungen bewusst zu reflektieren. Diesen Diskurs aufgreifend geht unser Beitrag der Frage nach, wie sich ein durch diese Erfahrungen „einverleibter fachspezifischer Habitus“ (Klinge, 2000, S. 448) in der fachpraktischen Ausbildung durch erlebte Krisenerfahrungen irritieren und reflektieren lässt, um Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei gehen wir sowohl vom *Körper als Träger von Wissen* (vgl. Keller & Meuser, 2011, S. 10), als auch vom *Körper als Reflexionsorgan* (vgl. Klinge, 2019, S. 6) aus. Zentral für diese Reflexionsprozesse scheint die Schaffung von Möglichkeiten zu sein, die ein Misslingen erleben lassen oder eine Irritation einverleibter Gewohnheiten in der körperlich-praktischen Auseinandersetzung zum Thema machen (vgl. ebd., 2007, S. 35).

Aus fachkultureller, berufsbiographischer und professionstheoretischer Perspektive zeigen sich für eine *reflektierte Krisenerfahrung* folgende Merkmale als konstitutiv: Erstens muss eine sportpraktische Erfahrung, die einen reflexiven Prozess anregen will, eine *irritierende* Erfahrung beinhalten, die dann positiv überwunden werden kann. Zweitens sollten die reflexiven Prozesse in einer *Distanz* der Person zu sich selbst stattfinden. Und drittens müssen die Reflexionen um die Perspektive der *Biografie* erweitert werden (vgl. Bereswill & Freytag 2019; vgl. Volkmann, 2008).

Methode

Die Datenbasis liefern Portfolios von 129 Sportlehramtsstudierenden (73 m, 56 w), die im Rahmen von wahlverpflichtenden Schwerpunkt-fachkursen *Tanz* über acht Semester geführt wurden. Den Studierenden wurde in diesem Kurs Raum gegeben, die Möglichkeiten und Grenzen ihres einverleibten Körperwissens bewusst wahrzunehmen sowie ihr rein instrumentelles Verhältnis zum eigenen Körper zu überwinden. Durch die Portfolioarbeit wurden sie aufgefordert, ihre Empfindungen zu beschreiben. Indem die eigenen Erfahrungen selbst zum Gegenstand der Reflexion wurden, konnte durch das Verschriftlichen eine Distanz zur eigenen Person ermöglicht werden.

Für die Auswertung wurde anhand der o.g. Merkmale ein deduktiv angelegtes Analyseraster erstellt, nach einem Testdurchlauf mit 15 Portfolios überarbeitet, und für die qualitative Inhaltsanalyse genutzt. In den Reflexionen der Studierenden wurde also systematisch nach Irritationen in Bezug zu den Seminarinhalten gesucht, die reflexive Denkprozesse auslösen.

Ergebnisse und Diskussion

Kategorie	Portfolioanzahl
1: Krisenerfahrung verbleibt in der Ablehnungsphase	6
2: Keine Krisenerfahrung während des Seminars	0
3: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion im Seminarkontext	56
4: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus	36
5: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus sowie Distanzierung zur eigenen Person/ dem eigenen Habitus	26

Tab. 1: Übersicht über die Portfolioverteilung der einzelnen Kategorien

Der fachspezifische Habitus von Sportstudierenden lässt sich durch tänzerische Bewegungsformen den Ergebnissen zu Folge irritieren und reflektieren. Neue Denk- und Handlungsmuster konnten in unterschiedlicher Qualität angebahnt werden. Für eine Transformation des Habitus müssten diese weiterentwickelt und stabilisiert werden (u.a. Meister, 2018; El-Mafaalani, 2017). Dies könnte beispielsweise durch weitere Irritationen des Körperwissens in anderen fachpraktischen Veranstaltungen geschehen.

Literatur

- Bereswill, M. & Freytag, V. (2019). Zu_Mutungen: ästhetische Zugänge in einem interdisziplinären universitären Seminar als Chance. *Kulturelle Bildung*. online verfügbar unter: <https://www.kubionline.de/index.php/artikel/mutungen-aesthetische-zugaenge-einem-interdisziplinaeren-universitaerenseminar-chance>
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In Pierre Bourdieu: *Pädagogische Lektüren* (S. 103-127). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, R. & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In Keller, R. & Franke, E. (Hrsg.). *Körperwissen*. (S. 9-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443-453.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in*, (25-38). Baltmannsweiler: Schneider.

- Klinge, A. (2019 / 2017): Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. In: *Kulturelle Bildung*. online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-des-koerpers-seinen-bildungspotenzialen-sport-tanz>
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 51-64. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.033224/zisu.v7i1.03>
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer.

