

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

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

AUSGEWÄHLTE POSTERBEITRÄGE

NARRATIVE ZWISCHEN WISSEN UND KÖNNEN



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Professur Sport und Sportdidaktik

sport**didaktik**.ch

Kompetenzzentrum Fachdidaktik Sport

Von wissenden Könnern*innen zu Vermittler*innen von Wissen und Können im Sport – Hürden und Hilfen auf dem Weg zur professionellen Sportlehrkraft

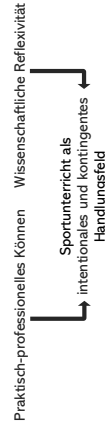
Nils Ukley, Frederic von Bose & Marlene Hansjürgens

Theoretischer Hintergrund

Der Transformationsprozess von Lernenden zu Lehrenden und von Akteuren zu Arrangeuren des Sports stellt für angehende Sportlehrkräfte eine große Hürde dar. Fach- und Lehrpraxis im Studium bieten hierbei hilfreiche Reflexionsmöglichkeiten. In ihnen kann der Übergang von der Orientierung an eigenem sportbezogenen Können und Wissen zu der an didaktischem Vermittlungskönnen und -wissen explizit gemacht und reflektiert werden.

In diesem Zusammenhang erfährt der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens (FL) – in der Sportpädagogik ein Begriff mit Tradition (vgl. Scherler & Schierz, 1995) – aktuell eine Renaissance. Er liert die eigene Lehrpraxis im Unterricht mit eigenen forschenden Auseinandersetzungen mit dem zukünftigen Berufsfeld. Ein hiermit verbundenes Ziel ist die Anbahnung einer reflexiv-forschenden Haltung, die eigene Entwicklungen im Professionalisierungsprozess sichtbar machen kann.

Aus professionstheoretischer Sicht bildet eine solche reflexive, wissenschaftsbezogene Kompetenz als wissenschaftlich-reflexiver Habitus die eine Seite einer doppelten Professionalisierung von Lehrkräften (Helsper, 2001). Sie wird auf der anderen Seite ergänzt durch (Erfahrungs-)Wissen und Können der Lehrpraxis als praktisch-pädagogischer Habitus.



Um als Lehrkraft unter den kontingenten Bedingungen von (Sport-) Unterricht professionell – also pädagogisch verantwortlich – agieren zu können, sollten beide Seiten der doppelten Professionalität auch über das Studium hinaus handlungsleitend sein (ebd.).

Besonders in Praxisphasen des Studiums lassen sich diese beiden Seiten durch Forschendes Lernen (FL) auf integrative Weise mit Leben füllen, um Forschenden im eigen(tlich)en Sinne zu ermöglichen. Die folgenden Studien beziehen sich auf das Praxissemester des Masterstudiengangs Sportwissenschaft im Lehrstuhlprofil der Universität Bielefeld.



Biprofessional

Bielefelder Lehrerbildung:
praxisorientiert – forschungsbasierend – inklusionssensibel



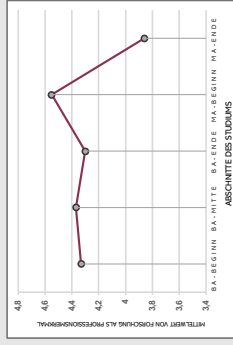
gefördert vom
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung
im Rahmen der Initiative "Lehrkräfte der Zukunft" (IKZ)
im Bereich der Lehrerbildung und der Auszubildenden- und Praktikanten-Pädagogik
(Projektantrag vom 1. April 2018, Projektlaufzeit vom 1. April 2018 bis 31. März 2020)

1

Einstellung zu eigener Forschung
als Professionsmerkmal

Methode: Fragebogenstudie (N = 482); unechter Längsschnitt über alle Studienabschnitte, 6-stufige Likert-Skala, Scheffé-Test ($\alpha = .05$)
Ergebnisse: Mittelwerte sind im BA vorstanz. Zwischen MA-Beginn (4.55) und MA-Ende (3.86) unterscheiden sie sich signifikant ($p = .008$) bei mittlerer Effektstärke ($d = .66$).

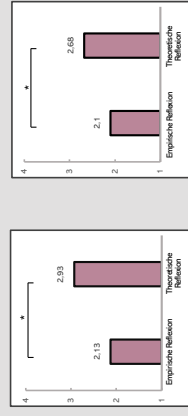


Wegner & Fallick, 2018; auch Ukley et al., 2019; Ukley & Bergmann, 2020a

3

Professionalisierungs- und
Transfereffektive von Formaten
Forschenden Lernens

Methode: Online-Fragebogen (N = 123); Praxissemesterabsolvent*innen (WS18/19-SS19), 4-stufige Likert-Skala, t-Test für verbundene Stichproben ($\alpha = .05$)
Ergebnisse: Hinsichtlich zugeschriebener Professionalisierungseffekte ($t(129) = 5.175$, $p = .001$; $d = .95$) und Transfereffektive für die Berufspraxis ($t(30) = 3.815$, $p = .001$; $d = .70$) bei mittlerer bis hoher Effektstärke jeweils signifikant höhere Werte für theoretisierte gegenüber empirisch orientierten Formen Forschenden Lernens.

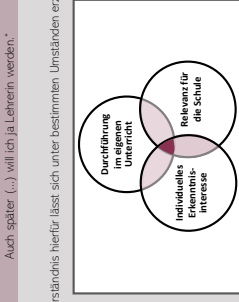


Ukley & Bergmann, 2020a

2

Gelingsbedingungen
Forschenden Lernens

Methode: moderierte Gruppendiskussionen (N = 82) mit Praxissemesterabsolvent*innen
Ergebnisse: 1. Forschende Bestandteile sind nicht im Selbstbild Studierender enthalten. „Das Forschende sehe ich momentan eher nicht als meine Aufgabe. [...] Auch später (...) will ich ja Lehren werden.“

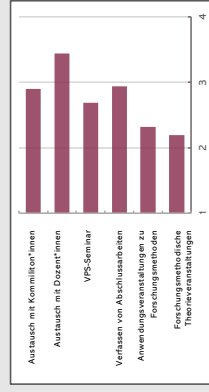


Faell et al., 2018; Ukley & Bergmann, 2020b

4

Unterstützung für gelingendes
Forschendes Lernen

Methode: Online-Fragebogen (N = 123); Praxissemesterabsolvent*innen (WS18/19-SS19), 4-stufige Likert-Skala, t-Test für verbundene Stichproben ($\alpha = .05$)
Ergebnisse: Als besonders hilfreich für die Umsetzung Forschenden Lernens werden das Verfassen empirischer Abschlussarbeiten (M: 2.94) und Austauschmöglichkeiten im Praxissemester-Kontext mit Studierenden (M: 2.9) und Dozent*innen (M: 3.44) wahrgenommen, also besonders zeit- und leistungsintensive Elemente.



Ukley & Bergmann, 2020b

Forschungsprojekte und Ergebnisse

Sowohl im Begleitforschungsprojekt Professionalisierung durch Forchtenden Lernen im Praxissemester Sport (ProFLIPS) als auch im QLB-geförderten Teilprojekt von BiProfessional wurden Sport-Lehrstufende in unterschiedlichen Studienphasen zur Relevanz von Kompetenzen forschungsmethodisch gesteuerter Reflexivität als einem der Pole einer doppelten Professionalität in vier Teilstudien befragt.

Als zentrale Herausforderung, um deren Notwendigkeit (an) zu erkennen, lässt sich aus Studierendensicht die sinnstiftende Verknüpfung beider Seiten identifizieren. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, Professionalität allein in Handlungsregeln zu suchen ①+②. Es lassen sich jedoch im Datenmaterial bestimmte Bedingungen erkennen, unter denen individuelle Relevanz von eigener Forschung hergestellt werden kann ②.

Diesen Gelingsbedingungen folgend, lässt sich differenzieren, in welchen Formen von FL größere Potentiale für die eigene Professionalisierung und für einen möglichen Transfer in die eigene spätere Berufspraxis erkannt werden ③.

Letztlich kann aus den Evaluationsergebnissen abgelesen werden, welche Studienelemente von den Absolvent*innen des Praxissemesters als besonders unterstützend wahrgenommen werden. Gemeinsamkeit dieser Elemente ist ein hoher organisatorischer und personeller Aufwand ④.

Folgerungen

Um die Potenziale von FL für die Studierenden greifbar zu machen und sie doppelt zu professionalisieren, lassen sich hieraus folgende Implikationen für die Sportlehrkräftebildung formulieren:

- Sinnstiftende Verknüpfung praktisch-professionellen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität
- Konkrete und anwendungsbezogene Ausbildung forschungs-methodischer Kompetenzen von Beginn an
- Kontextgebundene Anwendung unter enger individueller Beratung
- Auch theoretisierte Reflexionen als (Prüfungs-)Formate zulassen
- Entlastende Formate für Studierende und Lehrende für Vermittlung und Beratung nutzen (z.B. E-Learning-Elemente)



Techniklernen und Werterfahrung

Befunde aus dem Tennissport

Problemstellung

Sprachliche Instruktionen bieten eine praxisrelevante Unterstützungsoption im Bewegungslernprozess. Empirische Studien hierzu untersuchen allerdings fast ausschließlich leistungsbezogene Wirkungen (zsf. Meier, Frank, Schack & Gröben, 2020), während sportpädagogisch ebenso relevante Aspekte der werthafter Erfahrung (hier Bewegungsqualität) und der Handlungsstruktur kaum berücksichtigt werden. Die hier vorgestellte Studie greift diese Desiderate im Kontext des leistungsorientierten Techniktrainings auf.

Explizite Instruktion (Bsp.)

„Führe den Schläger erst abwärts und dann aufwärts.“

Analogie (Bsp.)

„Stell' dir vor, dass dein Schläger der Zeiger einer Uhr ist, der gegen den Uhrzeigersinn von 9 Uhr nach 3 Uhr geht.“

Methodik

In der experimentellen Feldstudie (fünfwöchige Übungsphase) wurden der Effekt von expliziten Instruktionen und Analogien auf individuelle Bewegungsprobleme beim Tennisaufschlag fortgeschrittener Tennisspieler*innen ($n = 44$; $M = 11,5$ Jahre) untersucht und insbesondere Veränderungen der *Bewegungstechnik* (über ein Expertenrating), der *Handlungsstrukturvariablen* Weite (über den intentionalen Vorentwurf) und Kopplung (über die Anzahl verbundener Handlungsintervalle) sowie der *Bewegungsqualität* (über ein semantisches Differential; Meier, Braksiek & Gröben, 2020) analysiert.

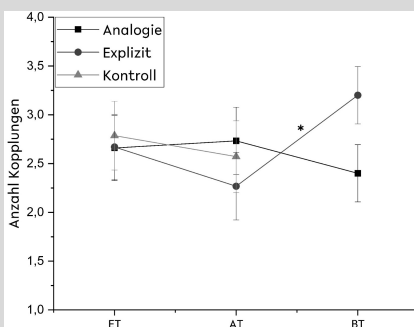
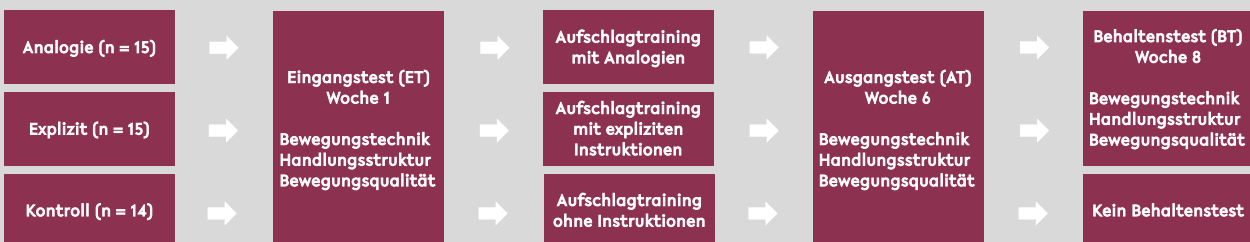


Abb. 1. Variable Kopplung

Ergebnisse

- Zunahme gekoppelter Handlungsintervalle in der expliziten Gruppe (Abb. 1)
- Interaktions- und Zeiteffekte bzgl. Bewegungstechnik (Abb. 2)
- Keine Veränderungen bzgl. Weite und Bewegungsqualität

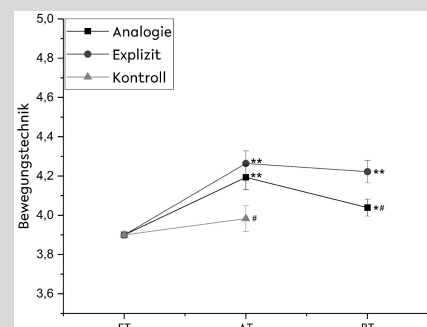


Abb. 2. Bewegungstechnik (#: sig. Unterschied zur expliziten Gruppe; *: sig. Unterschied zum ET; Meier, Fett & Gröben, 2019)

Diskussion & Ausblick

- Beide Instruktionstypen haben einen positiven Einfluss auf das Bewegungslernen, wobei der Lernzuwachs in der expliziten Gruppe im Vergleich zur Analogiegruppe größer ist.
- Eine effektive Kopplung in der expliziten Gruppe scheint für die Verbesserung der Bewegungstechnik bedeutsam zu sein.
- Analogien und insbesondere explizite Anweisungen sind zwar funktional wirksam, führen allerdings zu keiner Veränderung der empfundenen Bewegungsqualität.
- Vor dem Hintergrund der Bedeutung bewegungsbezogener Erfahrungsqualitäten (u. a. Prohl, 2004) sollten zukünftig verschiedene leistungsorientierte und sprachlich angeleitete Trainingssettings auf Potentiale (neben einer Leistungsverbesserung) zur Optimierung der Handlungsstruktur und zum Erleben damit einhergehender Bewegungsqualitäten untersucht werden.

Literatur

- Meier, C., Braksiek, M. & Gröben, B. (2020). Semantische Differentiale zur Erfassung von Bewegungsqualität bei sportlichen Bewegungen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 179-184.
- Meier, C., Fett, J. & Gröben, B. (2019). The influence of analogy instruction and motion rule instruction on the learning process of junior tennis players. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(3), 291-303.
- Meier, C., Frank, C., Gröben, B. & Schack, T. (2020). Verbal instructions and motor learning: How analogy and explicit instructions influence the development of mental representations and tennis serve performance. *Frontiers in Psychology*, 11:2, 1-12.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports* (S. 11-39). Schorndorf: Hofmann.

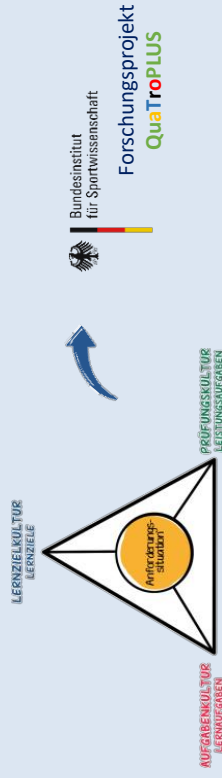
Identifikation von trainerspezifischen Anforderungssituationen – Pilotstudie

Annalena Möhrle, Sebastian Liebl & Ralf Sygusch

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Hintergrund

- seit 2005: Kompetenzorientierung in DOSB-Rahmenrichtlinien (DOSB, 2005)
- Einführung und Erprobung des DOSB-Kompetenzmodell



„Trainer*innen- und Übungsleiter*innenkompetenzen umfassen sportwissenschaftliches, methodisch-didaktisches und sozial-kommunikatives aktives Wissen und dessen reflektierte Nutzung zur Lösung von variablen **Anforderungssituationen** in Training und Wettkampf.“
(Sygusch et al., 2020, S. 47)

Forschungsfrage

Was sind sportartübergreifend-relevante trainerspezifische Anforderungssituationen für die Lizenzstufe C-Trainer*in Leistungssport des DOSB?

Literatur:
DOSB. (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*. Zugriff am 24. April 2019, unter: https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien_2006/Rahmenrichtlinien_Tuer_Qualifizierung_von_2005.pdf
Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
Sygusch, R., Möhrle, M., Liebl, S., Fiebels, W. & Schwind-Gick, G. (2020). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport*, 50 (1), 41-47.

Methodik

Exploratives Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014)

I) Qualitative Phase: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010)

a) Sportartübergreifende Paraphrasierung
b) Induktive Kategorienbildung

II) Quantitative Phase: Online-Befragung
→ Ranking der Kategorien durch 18 Projektpartner*innen

40 Anforderungssituationen

QuaTroPLUS

IDHB
DLV
DOSB

Ergebnisse

- Exemplarische sportart-übergreifend-paraphrasierten Anforderungssituation (n=34):
- Dein*e Sportler*in trainiert eine neue Bewegungsfolge. Die ersten Ausführungsversuche waren erfolglos.*
1. Probleme beim Bewegungsklernen (5)
 2. Umgang mit Wettkampf-/Situations (7)
 3. Änderungen der Trainingsplanung (7)
 4. Umgang mit heterogener Trainingsgruppe (3)
 5. Umgang mit sozialem Umfeld (5)
 6. Umgang mit Verletzungen und Erste Hilfe (3)
 7. Umgang mit Ergebnissen der Leistungsdiagnostik (5)

Diskussion

- Inhaltlich: Übertragbarkeit auf andere Verbände?
- Methodisch: Ausdifferenzierung der Forschungsfrage? Passung des explorativen Mixed-Methods-Design?

Zwischenräume – Ethnographie eines semiformalen Sportsettings der Skateboarding-Szene

Benjamin Büscher, TU Dortmund

Ausgangssituation

Die ursprünglich informell organisierte Szene sportart Skateboarding differenziert sich zunehmend in Bezug auf ihre Sozialstruktur und Aneignungskontexte aus. Deutlich wird dies am Beispiel der Integration in etablierte Institutionen des Sports, wie den Schulsport oder konventionelle Vereins- und Verbandsstrukturen (vgl. Schwier & Kliberth, 2018). Aus den Szenen selbst entstehen jedoch auch ganz eigene **Lehr-Lern-Settings**, die vermehrt auch in den Fokus der sportpädagogischen Forschung rücken. Letztere können als **Zwischenräume** des Sports interpretiert werden, da sie als Hybride zwischen den informellen Bewegungskulturen und institutionalisierten Sportanbietern neue Organisationsstrukturen, Akteurskonstellationen und Sinngemüßmuster offenbaren.

Unter dem Label „semiformale Sportsettings“ (Bindel et al., 2016, S. 80 f.) sind vergleichbare Sportarrangements bislang in Bezug auf ihre räumlichen, zeitlichen und soziale Regulierung untersucht worden. Auch Studien zum Skateboarding haben Bezüge zu alternativen Lern- und Sozialräumen in Verknüpfung zu den jeweiligen Szenen hergestellt (vgl. u.a. Atenolo et al., 2018). Die bisherige empirische Befundlage beschränkt sich jedoch weitgehend auf punktuelle Feldaufenthalte, welche in den jeweiligen Forschungsdesigns nur rudimentär kontextualisiert werden. Meine Studie stellt einen Zwischenraum der Dortmunder Skateboarding-Szene in den Mittelpunkt einer **ethnographischen Felduntersuchung** und soll im Folgenden in Bezug auf ihre methodische Anlage skizziert, diskutiert und anhand eines ersten vorläufigen Ankerbeispiels illustriert werden.

Forschungsstragen

1. Inwieweit bedingt die spezifische organisationale Rahmung eines Skateboarding-Zwischenraumes das soziale Gefüge?
2. Welche spezifischen Lernprozesse finden innerhalb des Zwischenraumes statt und wie werden diese methodisch gestaltet?

Untersuchungsplan

- „**Pädagogische Ethnographie**“ (Zinnecker, 2000)
- Ziel: Innenperspektive (TN, Teamer)
- Anpassung an Zeit- und Regelstrukturen
- Funktionaler Perspektivwechsel (TN → Teamer)
- Teilnahme an sportlichen Aktivitäten
- Nachvollzug von Lehr-Lern-Prozessen
- Später Helfer, Vermittler, Organisator

Datenerhebung

- Primär: **Teilnehmende Beobachtung**
- Aufzeichnung über Voice-Memos, Feldnotizen, Fotos und Videoaufnahmen
- Übertragung in Partitur (Protokollierung)
- Vorläufige Sichtung im Erkenntnisinteresse
- Essayistische Verschriftlichung Ankerbeispiele
- Offen: Feldinterviews, Fotos, Videoaufnahmen...

Auswertungsperspektive

- Kodierparadigma nach **Grounded Theory**
- Offenes Kodierverfahren, Induktion
- Dreischrittige Kategorienbildung
- **Praxeologisch-kulturtheoretischer Ansatz** (Reckwitz, 2008)
- Rekonstruktion settingspezifischer Praktiken
- Kulturtheoretische Kontextualisierung

Anlage der Studie

- Orientierungsphase (Mai 2018-Feb 2019)
- Eingrenzung auf ein Setting: Skatehalle Dortmund
- Sample: n=50 (42 TN*, 6 Teamer*innen, 2 Hallenbetreiber*innen)
- Zeitrahmen: 4.2.19 - 9.3.20 (1 x wöchentlich, 2-3h)
- Zusätzlich: Planungstreffen, Workshops, offene Sessions
- Datengrundlage: 45 Feldprotokolle (2-13 S., 210 S. total)

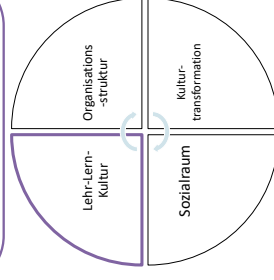
Exemplarische Kodierung

- Offen:** Kickturn, Quarterpipe, Üben, Gruppe, Ablauf, Regel, Regelbruch, Abspringen, Ärger, Teamer, Snaken
- Axial (Praktiken):**
- Bewegung (Technik, Absprung), Sozial (Gruppe, Regel, Ärger)
 - Raum (Quarterpipe, Ablauf)
 - Lernen (Üben, Technik, Regel)
 - Lehren (Peer-Teamer, Snaken)

Kulturtheoretischer Kontext:

- Bewegungskultur Skateboarding
- Peer-Teamer mit Szenewissen
- Informeller Übungsprozess
- Lehr-Praxis als Versporlichung

→ Ausstehend: **Selektiv**, z.B.



Diskussion und Ausblick

Von Vergleichen zu verwandten Settings mit ähnlicher inhaltlicher Ausrichtung oder Organisations- bzw. Sozialstruktur wurde bislang bewusst abgesehen und auf den Einzelfall fokussiert.

Hier konnte über wiederholte Feldaufenthalte ein funktionaler Perspektivwechsel vom lernenden Teilnehmer zum lehrenden Quasi-Teamer vollzogen werden. Die Positionierung des Forschers im Feld gilt es auch hinsichtlich seiner motorischen und kulturellen Vorerfahrung auch im Kontext der Grounded Theory stärker zu reflektieren. Ebenfalls ausstehend ist die Erweiterung der ethnographisch-deskriptiven Perspektive um eine pädagogisch-normative Interpretation. Auf methodologischer Ebene gilt es außerdem die Verknüpfung von Praxis- und Kulturtheorie zu diskutieren:

- Welche der abduzierten Praktiken gründen auf der zugrundegelegten Bewegungskultur des Skateboardings?
- Welche lassen sich eher auf die Organisations- bzw. Sozialstruktur des Settings zurückführen?
- Und lassen sich innerhalb des Settings spezifische Praktiken rekonstruieren, welche sich kumulativ aus der Verknüpfung der beiden Pole ergeben?

Das exemplarische Ankerbeispiel weist zumindest auf Ansätze einer eigenen Lehr-Lern-Kultur hin, die weder ein Abbild des ursprünglich informellen Skateboardings, noch in Gänze einer bestehenden Sportinstitution zugeordnet werden kann. Diese vorläufige Axialkategorie gilt es anhand weiterer Ankerbeispiele zu stützen und auch in Bezug auf die Funktion des Sozialraumes der Skatehalle sowie die spezifische Organisationsstruktur zu erweitern.

Literatur

- Atenolo, M., Beal, B. L., Wright, E. M. & McClain, Z. (2018). *Moving Boarders. Skateboarding and the changing landscape of urban youth sports* (Sport, culture & society). Fayetteville: University of Arkansas Press.
- Bindel, T., Herlitz, B. & Hüpper, J. & (2015). „Umgang“ mit Jugendlichen im Projekt GÖBOX. In E. Balz & D. Kühmann (Hrsg.), *Sportentwicklung vor Ort. Projekte aus deutschen Quartieren* (S. 69-83). Aachen: Shaker.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwier, J. & Kliberth, V. (Hrsg.). (2018). *Skateboarding zwischen Subkultur und Olympia. Eine jugendliche Bewegungskultur im Spannungsfeld von Kommerzialisierung und Versporlichung*. Bielefeld: transcript.
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. 3 (3), 381-400.

Kontakt

Benjamin Büscher, M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Sport und Sportwissenschaft
E-Mail: benjamin.buescher@tu-dortmund.de
Telefon: 49 (231) 755-4148
http://www.sport.tu-dortmund.de



Theoretische Überlegungen und empirische Analysen zur Anschlussfähigkeit der Theory of Planned Behavior im Kontext des Professionalisierungsdiskurses für inklusiven Sportunterricht

Problemstellung

Das Handeln von Lehrkräften ist ein wesentlicher Faktor für das Gelingen inklusiver Bildung in einem inklusiven Unterricht. Dies gilt auch für einen inklusiven Sportunterricht. Zwar lässt sich ein wachsender sportpädagogischer Diskurs bezogen auf die Ausbildung von Sportlehrkräften für die Anforderungen eines inklusiven Sportunterrichts finden, jedoch liegen aktuell weder theoretisch-deduktiv noch induktiv-empirisch fundierte Kompetenzmodelle vor, durch die Determinanten des Lehrer*innenhandelns im inklusiven Sportunterricht systematisch beschrieben und modelliert werden können.

Theorie

Die Theory of Planned Behavior (TPB; Fishbein & Ajzen, 2010) stellt eine Möglichkeit dar, intentionsbildende und somit mittelbar handlungsleitende Faktoren von Sportlehrkräften im Kontext inklusiven Sportunterrichts systematisch beschreiben, operationalisieren und analysieren zu können (Abb. 1). Metatheoretisch ist sie im kompetenztheoretischen Ansatz im Bereich der motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zu verorten (Baumert & Kunter, 2006). Durch die TPB kann die Intention von Sportlehrkräften, (guten) inklusiven Sportunterricht erteilen zu wollen, mittelbar über die intentionsbildenden Faktoren analysiert werden. Die TPB ist sowohl im inklusions- bzw. sonderpädagogischen (z.B. Pit-ten Cate, Schwab, Hecht & Aiello, 2019) als auch im internationalen sportpädagogischen Diskurs (zsf. Rizzo & Columna, 2020) etabliert, wird in der deutschen Sportpädagogik jedoch zurzeit noch kaum beachtet.

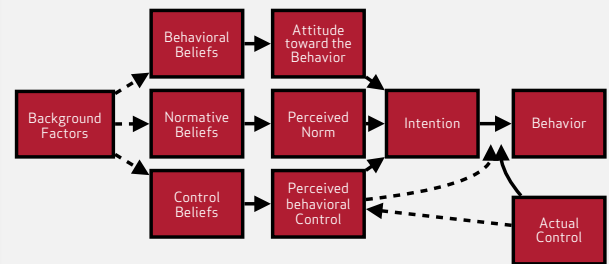


Abb. 1: Theory of Planned Behavior (Fishbein & Ajzen, 2010)

Methode

In einer von mehreren Teilstudien (Braksiek, 2020) wurden Sportlehramtsstudierende ($N = 336$; $M_{\text{age}} = 22.13$) mittels Fragebögen befragt. Erfasst wurden u. a. die intentionsbildenden Faktoren Einstellung zu inklusivem Sportunterricht, Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. der Gestaltung inklusiven Sportunterrichts (SWE-G) und bzgl. des Umgangs mit Unterrichtsstörungen (SWE-U) sowie die Anzahl studierter Semester und die Intensität des Kontakts zu Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Daten wurden durch ein latentes fixed-effects-Modell, in dem für den Studiengang kontrolliert wurde, analysiert.

Ergebnisinterpretation und Fazit

Das Modell weist eine hohe Güte sowie eine zufriedenstellende Varianzaufklärung aller abhängigen Variablen auf. Die Ergebnisse (s. Abb. 2) zur Kontaktintensität bestärken die Forderung nach einer praxisnahen Lehramtsausbildung in inklusiven Settings. Die negativen Effekte der Semesteranzahl auf beide SWE-Dimensionen bei ausbleibendem Effekt auf die Einstellung deuten auf eine im Studienverlauf zunehmende handlungsbezogene Unsicherheit im Kontext inklusiven Sportunterrichts hin, die jedoch unabhängig von der normativen Bewertung inklusiven Sportunterrichts ist.

Die Ergebnisse sind aufgrund der theoretischen und empirischen Anwendung der TPB anschlussfähig an Befunde sonderpädagogischer und internationaler Studien. Die TPB stellt somit eine gute Möglichkeit zur internationalen und interdisziplinären Anbindung der deutschsprachigen Sportpädagogik im Bereich der Professionalisierung von Sportlehrkräften für inklusiven Sportunterricht dar.

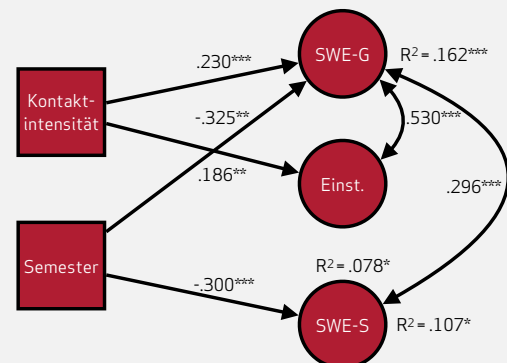


Abb. 2: Strukturmodell zur Hypothesenprüfung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. CFI = .960; RMSEA = .044; p-close = .748; SRMR = .043; $\chi^2/df = 124.053/77$; $p = .0005$.

Literatur

- Braksiek, M. (2020). *Intentionsbildende Faktoren im Kontext inklusiven Sportunterrichts. Empirische Untersuchungen an Sportlehrkräften und Sportlehramtsstudierenden*. Eingereichte Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Erhorn, J., Setzer, M. & Wohlers, J. (2019). Professionelle Kompetenzen von Sportlehrkräften ermitteln? Entwurf eines integrativen und gegenstandsverankerten Verfahrens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 60 (2), 154-178.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Pit-ten Cate, I. M., Schwab, S., Hecht, P. & Aiello, P. (2019). Teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 3-7.
- Rizzo, T. L. & Columna, L. (2020). Theory of planned behavior. In J. A. Haegerle, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Hrsg.), *Routledge handbook of adapted physical education* (S. 326-346). Abingdon: Routledge.

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/346494078>

Kleine Spiele – große Ziele... Aber welche? Eine themenspezifische Synopse der Lehr- und Bildungspläne der Grundschulen

Poster · December 2020

DOI: 10.13140/RG.2.2.22524.56965

CITATIONS

0

READS

121

3 authors:



Steffen Greve

Leuphana University Lüneburg

41 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Aiko Möhwald

Technische Universität Dortmund

11 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Björn Brandes

Universität Osnabrück

6 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



inclusive sailing - welcome on board! #inclusail [View project](#)



RoBaTaS – Rollstuhlbasketball vermitteln und Talente in der Schule spielend finden [View project](#)

Kleine Spiele – große Ziele... Aber welche?

Eine themenspezifische Synopse der Lehr- und Bildungspläne der Grundschulen

Einleitung

Kleine Spiele sind ein zentraler Inhalt des Sportunterrichts der Grundschule (Deutscher Sportbund, 2006), bieten zahlreiche Lerngelegenheiten und gehören zum Standardrepertoire von Lehrkräften. Trotzdem gibt es im nationalen sportpädagogischen Diskurs nur eine geringe Anzahl kleinerer wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich dem Thema explizit annehmen. Stattdessen existieren eine Vielzahl an Spielesammlungen und in diesen eine diffuse Menge von Begriffsverwendungen für den Gegenstandsbereich, was problematisch erscheint. Die Bedeutsamkeit von Kleinen Spielen wird auch in den verschiedenen Lehr- und Bildungspläne deutlich, da diese unisono Kleine Spiele als zentralen Inhalt akzentuieren. Sie verfolgen dabei jedoch unterschiedliche Zielsetzungen. Einen systematischen Überblick über diese formulierten Ansprüche gibt unsere Studie mit der Fragestellung, welchen Zweck Kleine Spiele erfüllen sollen bzw. welche Kompetenzen mit deren Hilfe ausgebildet werden sollen.



Theoretische Bezüge

Erster Bezugspunkt ist das Standardwerk von Döbler und Döbler (1963/2018). Dort werden Kleine Spiele beschrieben als „eine von einem bestimmten Spielgedanken (...) ausgehende Folge von freudvollen Handlungen, die durch motorische Leistungen und soziale Aktivität bestimmt werden“ (Döbler & Döbler, 2018, S. 15). Die nicht veränderbaren Merkmale eines jeweiligen Spiels, also die Spielidee (Dietrich, 1984), sind bei dieser Art Spiele möglichst wenig komplex, damit sie auch bei großer Heterogenität und Variabilität der Lerngruppe so angepasst werden können, dass alle mitspielen können (Döbler & Döbler, 2018). Im Gegensatz zum wettkampf-orientierten Sportspiel wird Konkurrenz in Kleinen Spielen als eher kooperativ geprägter Prozess erfahren.

Seit den 1990er Jahren ist im Kontext der Spielvermittlung in der Schule das mehrperspektivische Konzept der Spielfähigkeit als Lernziel etabliert (König & Memmert, 2012). Für die Grundschule gibt es jedoch verschiedene Auslegungen des Begriffs, welche meist auf Dietrichs Unterscheidung in spezielle und allgemeine Spielfähigkeit fußen. Allgemeine Spielfähigkeit wird dabei verstanden als „die Fähigkeit, Spiele initiieren, aufrechterhalten und bei Störungen wiederherstellen zu können“, spezielle Spielfähigkeit umfasst das „motorische Können im Umgang mit dem Ball und bei der Bewältigung des Spielraumes sowie [taktische] Erfahrungen in den wichtigsten Situationen des Spiels“ (Dietrich, 1984, S. 19).

Methodisches Vorgehen

Die Bildungspläne wurden mit dem Fokus untersucht, wie sie die Begrifflichkeit der Kleinen Spiele und das Bewegungsfeld „Spielen“ (als begrifflich nahen Bereich) füllen. Im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde dazu herausgearbeitet, welche Formulierungen, Inhalte und Zielsetzungen in den Bildungsplänen verfasst sind, die sich mit Kleinen Spielen in Verbindung bringen lassen. Im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die in den Bildungsplänen formulierten Passagen zum Bereich der Spiele anschließend kategorisiert, um die inhaltliche Breite systematisch und thematisch zu ordnen.

Ergebnisse

Curriculare Verankerung und Konzeptualisierung:

In allen Curricula kommt Spielen als Inhaltsbereich vor. Während die meisten Bundesländer diesen Bereich auch als „Spielen“ bezeichnen, konkretisieren andere den Inhalt stärker, indem sie durch die Bezeichnung bereits eine inhaltliche Richtung festlegen (z.B. Bayern: „Spielen und Wetteifern mit und ohne Ball – Kleine Spiele und Sportspiele“). Der Terminus Kleinen Spiele taucht jedoch in einigen Bildungsplänen nicht explizit als Inhaltsbereich auf oder wird als querschnittliche Inszenierungsform für verschiedenen Inhalten gesehen (z.B. im Schwimmen oder im Laufen, Springen, Werfen).

Personale und soziale Dimension:

Spielen wird grundsätzlich als soziales Handeln konzipiert, sodass nicht nur Spielideen nachvollzogen, sondern auch unterschiedliche Spielrollen verstanden werden müssen. Gleichzeitig verweisen einzelne Bildungspläne darauf, dass im Spiel Konfliktsituationen auftreten können, die es wahrzunehmen und zu lösen gilt. Hierbei sind der Umgang mit Sieg und Niederlage und die Fairnesserziehung zentrale Ziele in den Curricula.

"Spielen können" als integratives Konzept der Zieldimensionen:

Die Analyse zeigt, dass der Prozess der Spielgestaltung als Leitziel für die Inszenierung von (Kleinen) Spielen herausgestellt werden kann. Einerseits sollen Spiele bzw. Spielideen von den Schüler*innen erfunden, entwickelt, geplant, festgelegt, verwirklicht und erprobt werden. Andererseits sollen Schüler*innen befähigt werden, im Spielprozess selbst ein Spiel zu überdenken und dieses situationsgerecht anzupassen, abzuwandeln, umzusetzen und zu organisieren, wodurch das Spielen und die Spielspannung über längere Zeiträume aufrechterhalten werden kann. Die Veränderungen können beispielsweise im Regelwerk, Spielfeld, Spielobjekt, Team und/oder in den Rollen erfolgen. Je nach Spielidee sind unterschiedliche grundlegende oder spezifische motorische Voraussetzungen zu erfüllen, allerdings bedarf es auch sozialer und kognitiver Prozesse, um interaktiv ein (eigenes) Spiel zu entwickeln und zu vollziehen.

Diskussion

Die Synopse legt unterschiedliche Akzentuierungen zu Zielsetzungen und Ansprüchen in den Lehr- und Bildungsplänen offen, die für Kleine Spiele formuliert sind (Greve, Möhwald & Brandes, 2020). Einige Bundesländer stellen den Erwerb von grundlegenden und spezifischen (Spiel-)Fertigkeiten in motorischer, perzeptiver und taktischer Hinsicht in den Vordergrund. Andere Bildungspläne akzentuieren hingegen die Entwicklung einer sozialen Spielbefähigung und Fairnessorientierung und selbstständigen (Weiter-)Entwicklung von Spielen. Grundlegend für diese Unterschiede ist vermutlich eine uneinheitliche Orientierung am Konzept der Allgemeinen Spielfähigkeit sensu Dietrich (1984) bzw. der Allgemeinen Sportspielfähigkeit sensu König und Memmert (2012). Ein Sportunterricht, der den Doppelauftrag (Prohl, 2012) ernst nimmt, sollte im Sinne eines mehrperspektivischen Verständnisses von Spielfähigkeit beide Horizonte in den Blick nehmen. Wie z.B. das in den Bildungsplänen verankerte Ziel der Förderung von Spielerfindungs-, Entwicklungs- und Aushandlungsprozessen der Kinder anhand von Kleinen Spielen im bewegungsorientierten Grundschulsport tatsächlich umgesetzt werden kann, bleibt auf Ebene der Bildungspläne offen. Anschließend empirische Studien könnten daher interessante Einblicke liefern, wie Kleinen Spiele den Weg in die Praxis finden und könnten aufklären, was Sportlehrer*innen unter Kleinen Spielen verstehen und zu welchen Zwecken, bei welchen sportunterrichtlichen Inhalten und mit welchen Erwartungen sie diese im Unterricht inszenieren.

Kontakt



Dr. Steffen Greve
steffen.greve@leuphana.de



Dr. Aiko Möhwald
moehwald@ph-heidelberg.de



Dr. des. Björn Brandes
bjorn.brandes@uni-osnabrueck.de



Literatur

Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sport-Studie – Eine Untersuchung zur Situation der Schulpflicht in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.

Dietrich, K. (1984). *Verständnis Spieltheorie*. Spieltheorie (S. 9-21).

König, S., & Memmert, D. (2012). *Allgemeine und spezielle Spielfähigkeit – Pädagogische und didaktische Überlegungen*. In S. König, D. Memmert & K. Moosmann (Hrsg.), *Das große Lernbuch der Sportspiele* (S. 12-20). Weinheim: Limpert.

Greve, S., Möhwald, A., & Brandes, B. (2020). *Kleine Spiele – Große Ziele... Aber welche? Eine themenspezifische Synopse der Lehr- und Bildungspläne der Grundschulen*. Sportwissenschaft, 69, 163-165. <https://doi.org/10.1007/s00257-020-0043-3>

Prohl, R. (2012). *Die Doppeldeutung des Erziehenden Sportunterrichts*. In V. Schod & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 79-93). Weinheim: Limpert.

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

<https://www.bildungsressourcen.de/Lehrpläne-fuer-die-Grundschule-1660-d.html> (Zuletzt Zugriff am 27.11.2020)