

Hildesheim, Domäne Marienburg
11. Juni – 13. Juni 2009

Wissenschaftliches Programm & Abstractband

„Ungewissheit -

Sportpädagogische
Felder im Wandel“

Jahrestagung

der dvs -Sektion Sportpädagogik

Deutsche Bank



HUK-COBURG
Aus Tradition günstig

SPORT-THIEME
Schulsport • Vereinssport • Fitness • Therapie

KomKo



hofmann.
VERLAG

LNT

Geplanter zeitlicher Ablauf

Uhrzeit	Donnerstag, 11.06.2009	Freitag, 12.06.2009	Samstag, 13.06.2009
09:00 – 09:30		Hauptvortrag Prof. Dr. Matthias Schierz (Hs 2A/ 004)	Hauptvortrag PD Dr. Ilka Lüsebrink (Hs 2A/ 004)
09:30 – 10:00			
10:00 – 10:30		Kaffeepause	Kaffeepause
10:30 – 11:00			
11:00 – 11:30			
11:30 – 12:00			
12:00 – 12:30	Anmeldung Hs 1/ 004	Treffen wissenschaftlicher Nachwuchs Hs 2A/ 004	
12:30 – 13:00			Verabschiedung (Hs 2A/ 004)
13:00 – 13:30			
13:30 – 14:00			
14:00 – 14:30	Begrüßung (Hs 2A/ 004)	Hauptvortrag Prof. Dr. Eckhard Meinberg (Hs 2A/ 004)	
14:30 – 15:00	Hauptvortrag Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht (Hs 2A/ 004)		
15:00 – 15:30			
15:30 – 16:00	Kaffeepause		
16:00 – 16:30			
16:30 – 17:00	AK 1	AK 2	AK 3
17:00 – 17:30	Hs 2A/ 004	Hs 51/ 02	Hs 31/ 012
17:30 – 18:00			
18:00 – 18:30	Kaffeepause		
18:30 – 19:00	Postersession		Mitgliederversammlung der dvs-Sektion Sportpädagogik (Hs 2A/ 004)
19:00 – 19:30	Ab 19:00 Uhr		
	Grillfest Domäne Marienburg		
			Ab 19:30 Uhr Abendessen Knochenhauer Amtshaus

Wissenschaftliches Programm

Donnerstag, 11.06.2009
14:00 – 15:30 Uhr
Haus 2A/ Raum 004

Begrüßung
Hauptvortrag
Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht / Stanford University
„Typen moralfreier Kontingenz“

15:30 – 16:00 Uhr

Kaffeepause

Donnerstag,
11.06.2009
16:00 – 18:00 Uhr

Arbeitskreise

AK 1 (Haus 2A/ Raum 004)

„Good Practice“ im Sportunterricht

Bernd Gröben

Was sind Merkmale „guten“ Sportunterrichts?

AK 2 (Haus 51/ Raum 02)

Varia I

Jürgen Kretschmer, Jan Erhorn &

Daniel Wirszing

iMole – eine kulturvergleichende Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern aus Deutschland, Südafrika und Australien

--- Dieser Beitrag entfällt leider.---

AK 3 (Haus 31/ Raum 012)

**Bewegungsinszenierungen zwischen
Gewissheit und Ungewissheit**

Michael Kolb & David Botros

Freestyle - Suche nach Ungewissheit und Nicht-Festgelegtheit

Ingrid Bähr

Evaluation von Sportunterricht im Hinblick auf „good practice“

Golo Faßbeck

Die Vermittlung von „good-practice“- Methoden eines erziehenden Sportunterrichts im Rahmen Lehramtsstudiums

Mike Lochny

Selbstgesteuertes Bewegungslernen als Schlüsselqualifikation zur Erschließung sportpädagogischer Themenfelder?

Peter Neumann & Rolf Schwarz

Von einem guten Anfang hängt alles ab (Comenius)

Martin Stern

Ungewissheit – konstitutiver Bestandteil sportlicher Handlungsfelder

Andrea Menze-Sonneck

Ungewissheit als Problem im koedukativen Gestaltungsunterricht

18:00 – 18:30 Uhr

Kaffeepause

Donnerstag,
11.06.2009
18:30 – 19:00 Uhr

Postersession

André Herz

Die Einstellung von Auszubildenden zum Sportunterricht an der Berufsschule

Svenja Kamper

Schülerhandeln im Sportunterricht – Eine empirische Untersuchung

Steffen Kressler & Rolf Kretschmann

Liest Du noch oder „fließt“ Du schon? Das Flowphänomen im Sportunterricht

Jürgen Hofmann

Einstellungsunterschiede von Sportlehrkräften zu gelingender Integration von Schülern mit Migrationshintergrund

Andreas Albert, Volker Scheid & Helga Adolph

*eLearning in der Sportlehrerausbildung
Konzeption und Anwendung eines contents zur Sportspielvermittlung*

ab 19:00 Uhr

Grillfest auf der Domäne Marienburg

Freitag, 12.06.2009
09:00 – 10:00 Uhr
Haus 2A/ Raum 004

Hauptvortrag

Prof. Dr. Matthias Schierz / Universität Oldenburg
„Gewiss ungewiss – Die Zukunft des Fachs“

10:00 – 10:30 Uhr

Kaffeepause

Freitag,
12.06.2009
10:30 – 12:30 Uhr

Arbeitskreise

AK 4 (Haus 2A/ Raum 004)

Fachdidaktische Leitideen

Eckart Balz

Zur Genese fachdidaktischer Leitideen - Einführung

AK 5 (Haus 51/ Raum 02)

Sport und Bewegung im Kontext früh-kindlicher Erziehung

Jan Erhorn

Wie werden Bewegungspraxen im Alltag von Grundschulkindern initiiert? Eine Betrachtung in sportdidaktischer Absicht.

AK 6 (Haus 31/ Raum 012)

Varia II

J. Sallen, K. Albert, K. Hoffmann & A. Rihartz

Persönliche Ziele von Spitzensportler/innen in verschiedenen Lebensbereichen: Inhalte, Konflikte und Prioritäten.

Peter Neumann

Perspektivierung und Perspektivenwechsel im sportunterrichtlichen Handeln

Andre Gogoll

Von der Handlungsfähigkeit zur Kompetenzorientierung?

Katrin Strüber

Handlungskompetenz einer Erzieherin in der Bewegungserziehung

Simone Lang

Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte - eine Einzelfallstudie

Filip Mess, Darko Jekauc & Alexander Woll

Soziale Ungleichheit im Sport bei Kindern und Jugendlichen

R. Schliermann, R. Stiller, T. Schliermann &

T. Huth

„Peking 2008“: ein pädagogisches Bildungsprojekt für Erwachsene mit geistiger Behinderung

12:30 – 13:30 Uhr

Mittagessen

Freitag, 12.06.2009
13:30 – 14:30 Uhr
Haus 2A/ Raum 004

Hauptvortrag

Prof. Dr. Dr. h.c. Eckhard Meinberg / Deutsche Sporthochschule Köln
„Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen“

Freitag,
12.06.2009
14:30 – 16:30 Uhr

Arbeitskreise

AK 7 (Haus 2A/ Raum 004)

**Bewegung im Unterricht von Ganztags-
schulen**

Reiner Hildebrandt-Stramann

Zeitkonzepte, Lernkultur und Bewegung

Katrin Riegel

*Bewegungspausen im Unterricht von Ganz-
tagsschulen*

Petra Böcker

*In Projekten lernen – Bewegte Zeit in der
Ganztagsschule*

AK 8 (Haus 51/ Raum 02)

**Belastungen und Bewältigungsstrate-
gien im Sportunterricht**

Christian Belz

*Evasives Bewältigungsverhalten im Sportun-
terricht*

Wolf-Dietrich Miethling & Jan Sohnsmeier

Belastungsmuster von SportlehrerInnen

Anja Baumann & Andreas Hoffmann

Störungen im Sportunterricht

AK 9 (Haus 31/ Raum 012)

**Sportpädagogik Reloaded – Sport ver-
mitteln im Web 2.0**

Jens Lüders

*Podfit -Bedeutung und Chancen des Web 2.0
für Präventivtraining im Fitnesssport*

Hagen Wulff

*Multimedial unterstützte Adipositas-
Nachsorge bei Kindern und Jugendlichen*

Marco Danisch & Jürgen Schwier

*Generation Content – Das Web 2.0 im sport-
pädagogischen Diskurs*

Freitag,
12.06.2009
16:30 – 18:00 Uhr

Arbeitskreise

AK 10 (Haus 2A/ Raum 004)

Ungewissheits-Diskurs in der Sportpädagogik

Jens Hasenbank-Kriegbaum

Ungewissheit in sportdidaktischer Theoriearbeit (k)ein Thema?

Claus Krieger

Erziehung im Sportunterricht unter den Bedingungen von Kommunikation und Ungewissheit

AK 11 (Haus 51/ Raum 02)

Neurobiologische Impulse für die Sportpädagogik

Franz-Josef Schneider

Ein neurobiologisches Modell zur genuin schulischen Gesundheitsförderung

Rolf Schwarz

Unerwartetheit und Überraschung in Fällen von Sportlehrern als Beitrag zum Erwerb von Sicherheit - ein neurokasuistisches Erklärungsmodell

AK 12 (Haus 31/ Raum 012)

Schulsport der Zukunft?

Andreas Hoffmann

Auswirkungen des achtjährigen Gymnasiums

Rolf Kretschmann

Sportunterricht im Jahr 2100 – Szenarien und Visionen zukünftiger Schulsportentwicklung

18:00 – 19:30 Uhr

Mitgliederversammlung der dvs-Sektion Sportpädagogik (Haus 2A/ Raum 004)

ab 19:30 Uhr

Abendessen im Knochenhaueramtshaus (Zentrum Hildesheim)

Samstag, 13.06.2009
09:00 – 10:00 Uhr
Haus 2A/ Raum 004

Hauptvortrag

PD Dr. Ilka Lüsebrink (Universität Freiburg)

„Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/ innenbildung? –
Wie viel Gewissheit erträgt die Profession?“

10:00 – 10:30 Uhr

Kaffeepause

Samstag,
13.06.2009
10:30 – 12:30 Uhr

Arbeitskreise

AK 13 (Haus 31/ Raum 012)

Belastungen und Beanspruchungen im Sportunterricht

Georg Wydra

*Belastungszeiten und -intensitäten im Sport-
unterricht*

Andreas Hoffmann

*Sensibilisierung für Bewegungsumfänge im
Sportunterricht*

AK 14 (Haus 51/ Raum 02)

Lernformen im Sportunterricht

Patrik Gerecke

*Anerkennung im Schulsport – Eine empiri-
sche Studie zu Effekten des Kooperativen
Lernens*

Anne Rischke

*Ungewissheit als produktives Moment im
Lernprozess – problemorientiertes Lernen im
Sportunterricht*

Daniel Wirszing & Jürgen Kretschmer

*Bewegungs- und Belastungsparameter für
die Gestaltung von Sportunterricht*

Tina Wenholt

*Was wissen wir über 'bewegtes Lernen'? Mik-
rodidaktische Rekonstruktionen von und
SchülerInnenperspektiven auf Aufgaben be-
wegten Lernens*

12:00 – 12:30 Uhr

Verabschiedung (Haus 2A/ Raum 004)

Wissenschaftliches Programm

Hauptvorträge

HV 1 Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University)

„Typen moralfreier Kontingenz“

HV 2 Prof. Dr. Matthias Schierz (Universität Oldenburg)

„Gewiss ungewiss – die Zukunft des Fachs“

Aufgrund seiner besonderen Stellung im Kanon der Schulfächer steht das Fach Sport dauerhaft in einer Strukturproblematik, deren Krisenpotentiale nahezu jeder Zeit ausbrechen können und auch schon mehrfach ausgebrochen sind. Mit der Ausrufung eines Legitimationsnotstandes und der damit verbundenen Anerkennungskrise wird eine gesteigerte Arbeit an Fachmythen als Entwürfen einer Krisenlösung evoziert. In der Regel ist die Verheißung einer Krisenlösung jedoch Verkenning, da sie die der Krise zugrunde liegende Strukturproblematik nicht überwinden kann.

Die Versorgung des Fachs mit Mythen wurde bislang durch die Disziplin sichergestellt. Die konkret konstruierten Mythen einzelner Akteure der Disziplin in den verschiedenen Arenen sind durchaus different und es bleibt zeitweise völlig ungewiss, welche Mythen durch stimmstarke Vertreter auf fachpolitischer Ebene durchgesetzt und/oder charismatisiert werden.

Seitdem die Sportpädagogik sich jedoch nicht mehr damit begnügen kann, das Imaginäre des Fachs zu sichern, sondern unter dem Anspruch theoriegeleiteter empirischer Forschung auch über dessen Realitäten aufzuklären hat, ist die Disziplin antinomisch strukturiert. Sie soll das Fach mit Aufklärung und Verklärung zugleich versorgen. Aber auch der politisch bestellte Evaluationsdruck, der nahezu alle Fächer belastet, ist nicht mehr allein mit der Produktion von Mythen zu bewältigen. Fach und Disziplin treten in ein Verhältnis doppelter Kontingenz. Die Folge ist Ungewissheit: Aufklärung oder Mythos? Aufklärung als Mythos? Was braucht das Fach? Was liefert die Disziplin?

HV 3 Prof. Dr. Dr. h.c. Eckhard Meinberg (Sporthochschule Köln)

„Über das ungewisse Etwas in Bildungsprozessen“

HV 4 PD Dr. Ilka Lüsebrink (Universität Freiburg)

„Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/ innenbildung? –Wie viel Gewissheit erträgt die Profession?“

Mit dem Begriff der Ungewissheit ist ein zentrales Schlagwort der Professionalitätsdiskussion der letzten Jahre angesprochen. Professionelles Handeln – so findet sich übereinstimmend in struktur-, system- und interaktionstheoretischen Überlegungen – ist gekennzeichnet durch Ungewissheit, Unsicherheit und Unbestimmtheit. Das zeigt sich bspw. in der Erfolgsunsicherheit professionellen Handelns, die u.a. auf der Notwendigkeit der Mitarbeit des Klienten im Rahmen professioneller Arbeitsbündnisse basiert: Lernen können Schülerinnen und Schüler eben nur selbst, es kann ihnen nicht von der Lehrerin abgenommen werden. Lernen ist mithin nicht von außen „herstellbar“ und damit nicht vollständig von den Lehrpersonen zu kontrollieren.

Ebenso ist der Übergang von der Theorie zur Praxis durch Unbestimmtheit gekennzeichnet: Pädagogische und didaktische Theorien lassen sich nicht schlicht in praktischen Unterrichts- und Erziehungssituationen anwenden, es bedarf offenbar einer angemessenen Relationierung. Professionalität besteht also gerade darin, dass Subsumtion unter allgemeine Theorie und Rekonstruktion des konkreten Einzelfalls sich gegenseitig ergänzen.

Aber wird damit nicht nur der Blick auf das, was erlernbar ist, verstellt, sondern zudem noch ein falsches Signal gesetzt, das den Lehrerberuf zu einer „unmöglichen Profession“ stilisiert, wie es jüngst Tenorth bemängelt hat? Muss es im Interesse einer fundierten Ausbildung nicht darum gehen, das, was lehr- und lernbar ist, in den Vordergrund zu stellen? Damit wäre die Perspektive auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen gerichtet, wie z.B. die Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz oder auch die System- oder Schulentwicklungskompetenz, diagnostische und Beratungskompetenz u.a.m. Innerhalb kompetenzorientierter Ansätze wird also eher betont, dass pädagogisch-didaktisches Handeln erlernbar bzw. qualitativ steigerbar ist.

Auch wenn man zu dem Ergebnis kommen sollte, dass eine Polarisierung der Ansätze nicht angemessen ist, Kompetenzentwicklung und Technologiedefizit nicht in Widerspruch zueinander stehen, ziehen die dargestellten Überlegungen die Frage nach Konsequenzen für die Ausbildung nach sich. In welchem Verhältnis stehen die beiden genannten Ansätze zueinander? Welcher Stellenwert kommt Gewissheit und Ungewissheit in der Sportlehrer/innenausbildung zu? Und wie lässt sich ihre Beziehung bestimmen?

Arbeitskreis 1

Moderation: Bernd Gröben

„Good Practice“ im Sportunterricht

AK 1 Was sind Merkmale guten Sportunterrichts?

Bernd Gröben (Universität Bielefeld)

Bildungsgehalte und unterrichtliche Optionen des Schulsports werden seit einigen Jahren im Konzept eines „Erziehenden Sportunterrichts“ zusammengefasst und als Doppelauftrag einer „Erziehung zum und durch den Sport“ ausgelegt (vgl. z.B. KURZ 2008; PROHL 2008). Wesentlich ist hierbei die Vorstellung, dass die Potentiale des Sportunterrichts nicht nur über das Erlernen bewegungskultureller Praktiken, sondern - in gleichem Maße - über die individuellen Erfahrungen im Rahmen der ermöglichten Lernprozesse zu bestimmen sind. Demnach können die Lehreffekte „guten“ Sportunterrichts auf drei Ebenen bestimmt werden:

- Als *Kompetenz zur Partizipation* und Gestaltung bewegungskultureller Praxen.
- Als *positive Erlebnisfähigkeit* im Umgang mit den spezifischen Anforderungen bewegungskultureller Handlungszusammenhänge.
- Als Erarbeitung *überfachlicher Schlüsselqualifikationen*, die zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Handeln befähigen.

Ohne einen entsprechenden Vermittlungsansatz bleiben diese Lehreffekte freilich unbestimmt, da nicht klar wird, welche Lernfunktionen angestoßen werden müssen um individuell erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. Aus diesem Grund werden drei Planungsmerkmale „guten“ Sportunterrichts vorgeschlagen:

- Durch eine *Rücknahme der Lenkung* durch Lehrende ein hohes Maß an Engagement der Lernenden ermöglichen;
- *mehr Selbständigkeit im Üben* und dadurch insgesamt eine nachhaltige und transferierbare Kompetenzentwicklung fördern;
- durch *gemeinsam zu bewerkstelligende Aufgabenlösung* Teamkompetenzen entwickeln.

In den nachfolgenden Beiträgen des AK werden diese Planungsmerkmale lehrmethodisch konkretisiert und hinsichtlich ihrer empirischen Prüfbarkeit (BÄHR) und Relevanz für die Lehrerbildung (FABBECK) diskutiert.

Literatur

Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. Sportunterricht 2008/7, 211-218.

Prohl, R. (2008). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In: Lange, H & Sinning, S (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. Baldingen: Spitta; 40-53

AK 1 Evaluation von Sportunterricht im Hinblick auf „good practice“

Ingrid Bähr (Universität Bremen)

Der Beitrag lotet Möglichkeiten und Probleme einer Evaluationsforschung in der Sportpädagogik aus bildungstheoretischer Perspektive aus. Dazu wird zunächst ein Überblick über die Funktion der Evaluationsforschung im Rahmen der Sportpädagogik gegeben: Diese wird darin gesehen, den philosophisch-anthropologisch orientierten (und damit stets auch in einen gesellschaftlichen Norm- und Wertehorizont eingebundenen) Sollens-Aussagen der Sportpädagogik Seins-Aussagen in Form empirisch gesicherter Tatsachen an die Seite und ggf. gegenüber zu stellen.

Mit einem „Blick über den (sportpädagogischen) Tellerrand“ werden in diesem Sinne zunächst Überlegungen aus der Unterrichtsforschung der allgemeinen Erziehungswissenschaft auf ihre Anschlussfähigkeit an bildungstheoretisch geprägtes sportpädagogisches Denken geprüft. Konkret werden „Grundannahmen neuerer empirischer Unterrichtsforschung“ (zsf. KLIEME 2006, 765 f.), die an das sog. „Angebots-Nutzungs-Modell“ (vgl. FEND, 2002) angelehnt sind, vorgestellt. Es wird aufgezeigt, dass diese Annahmen frappante Parallelen zu bildungstheoretischen Argumentationen zeigen und daher im Sinne einer Strukturierungshilfe sportpädagogischer Evaluationsforschung genutzt werden können.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird exemplarisch ein Untersuchungsansatz zum Kooperativen Lernen als Möglichkeit der Umsetzung dieser forschungsmethodischen Anstöße aus der Unterrichtswissenschaft vorgestellt. Der Schwerpunkt der Darstellung beschränkt sich mit Blick auf die gebotene Kürze dabei auf der Erläuterung des forschungsmethodischen Ansatzes und Untersuchungsdesigns der Studie sowie auf eine zusammenfassende Darstellung zentraler Ergebnisse.

Ein Ausblick auf noch zu bearbeitende Desiderate sportpädagogischer Evaluationsforschung schließt den Beitrag ab.

Literatur

Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141-149.

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765-773.

AK 1 Die Vermittlung von „good-practice“- Methoden eines erziehenden Sportunterrichts im Rahmen Lehramtsstudiums

Golo Faßbeck (Universität Frankfurt)

Im Wintersemester 2008/09 wurde am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main ein Seminar zu dem Thema „good practice im

Sportunterricht“ angeboten und evaluiert. Ziel dieses neuen Veranstaltungsformats ist es, bereits in der ersten Ausbildungsphase Praxisnähe i. S. situierten Lernens mit fundierten Theoriekenntnissen zu verknüpfen und so die professionsspezifischen Kernkompetenzen künftiger Sportlehrkräfte zu stärken. Dieser Intention entspricht der Blended-Learning-Ansatz der Pilotveranstaltung, deren Lernwirksamkeit überprüft wurde. In den „Blended“-Gruppen (2 Seminare; n = 75) wurden 4 Präsenz- und 9 Onlinesitzungen angeboten, in den Präsenz-Gruppen (2 Seminare; n = 75) wurde 14 Präsenzsitzungen durchgeführt. Um die Wirksamkeit des Seminars abschätzen zu können wurden zu Beginn und zum Abschluss ein Wissenstest durchgeführt und durch eine Posterpräsentation ergänzt. Mit dem Wissenstest wurde die rezeptive Lernleistung im Bewegungsfeld „Bewegen an und mit Geräten“, mit den Postern die Transferkompetenz des erworbenen lehrmethodischen Wissens auf ein anderes Bewegungsfeld überprüft. Darüber hinaus wurden Daten zur Werthaltung gegenüber dem Seminarverlauf sowie zum individuellen Lernstil, zu motivationalen Variablen und zu Teamkompetenzen erhoben. Folgende Ergebnisse wurden bislang gesichert:

- In der rezeptiven Lernleistung (Wissenstest) wurden in den Blended-Learning-Gruppen deutliche Vorteile beobachtet ($p < .01$).
- Diesem Befund entsprechen bessere Eigenbewertungen in den Blended-Learning-Gruppen, die mittels des EVASYS-Fragebogens der Goethe-Universität erhoben wurden ($p < .01$ und $.05$).
- Demgegenüber fallen die Ergebnisse des Transfertests weniger deutlich aus. Zwar wurden auch hier leichte Vorteile zu Gunsten der Blended-Learning-Gruppen gemessen. Diese werden jedoch lediglich tendenziell signifikant ($p < .10$).

Über weitere Ergebnisse wird berichtet.

Arbeitskreis 2

Moderation: Matthias Schierz

Varia I

AK 2 **iMole – eine kulturvergleichende Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern aus Deutschland, Südafrika und Australien**

Jürgen Kretschmer, Jan Erhorn, Daniel Wirszing (Universität Hamburg)

Einleitung: Obwohl die Veränderung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen als ein globales Problem gesehen wird (Tomkinson 2004), sind internationale kulturvergleichende Studien eher die Ausnahme (Baur 1993, Naul u.a 2003, Ulmer & Bös 2000), auch wenn ihre Notwendigkeit schon seit längerem betont wird (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck 1997). Die Studie iMole leistet dazu einen Beitrag, in dem sie die motorische Leistungsfähigkeit von

Grundschulkindern aus den urbanen Großräumen Hamburg (N=1669), Kapstadt (N=137) und Melbourne (N=312) vergleicht und dabei ihr zentrales Augenmerk auf die Auswirkungen der ethnischen Zugehörigkeit auf die motorische Entwicklung richtet.

Methode: Die motorische Leistungsfähigkeit wurde mit dem AST 6-10, die Daten zu den Bedingungen der Lebens- und Bewegungswelt der Kinder mit Hilfe eines Schülerfragebogens (Kretschmer & Wirszing 2007) bzw. durch Befragung der Schulleitung erfasst.

Ergebnisse: Im *internationalen* Vergleich schnitten die Jungen und Mädchen aus Hamburg bei der motorischen Leistungsfähigkeit besser ab als die Kinder aus Kapstadt und aus Melbourne ($F_{5/1916}=35.01$; $p=.00$). Beim *intranationalen* Vergleich waren die türkischen Migrantenkinder aus Hamburg ($t=3.20$; $p=.00$) und die ostasiatischen Migrantenkinder aus Melbourne ($t=3.02$; $p=.00$) in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit den jeweiligen anderen Kindern ihres Gastlandes unterlegen. Dies konnte für die Xhosakinder aus den Townships Kapstadts nicht festgestellt werden. Nach dem *Geschlecht* differenziert werden die kulturspezifischen Auswirkungen noch deutlicher. Die türkischen Mädchen waren bei allen motorischen Items signifikant schlechter als die Jungen ($t=3.30$; $p=.00$). Diese Differenzen korrespondieren mit den unterschiedlichen Lebens- und Bewegungsbedingungen, die hinsichtlich der Wohnverhältnisse, der Sportvereinszugehörigkeit, des Sportgerätebesitzes, der Bewegungs- und Spielorte und des TV-Konsums signifikant unterschiedlich waren.

Diskussion: Die Ergebnisse zur motorischen Leistungsfähigkeit lassen vermuten, dass die motorische Entwicklung im abendländischen Kulturkreis eine höher Wertschätzung erfährt als im islamischen und ostasiatischen, sie werfen aber zugleich die Frage nach dem normativen Umgang mit ihnen in pädagogischen Kontexten auf.

Literatur

- Baur, J. (1993). [*Motorische Entwicklung in kulturellen Kontexten*](#). Köln: Sport und Buch Strauss
- Brettschneider, W.-D. & Brandl-Bredenbeck, H.D. (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim: Juventa
- Kretschmer, J. & Wirszing, W. (2007). *Mole – Motorische Leistungsfähigkeit von Grundschulkindern in Hamburg*. Hamburg: moeve
- Naul, R., Hoffmann, D., Telama, R & Nupponen, H. (2003). PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind finnische und deutsche Jugendliche? *Sportunterricht*, 52 (5), 137-141.
- Tomkinson, G. R. (2004). *Secular Trends in Fitness Performance of Australian Children and Adolescents*. Thesis PhD, University of South Australia.
- Ulmer, J. & Bös, K. (2000): Motorische Entwicklung salvadorischer und deutscher Kinder – Ein Ländervergleich: *sportunterricht*, 49 (2), 50-56.

AK 2 Selbstgesteuertes Bewegungslernen als Schlüsselqualifikation zur Erschließung sportpädagogischer Themenfelder?

Mike Lochny (Universität Bremen)

Einleitung

Heutzutage existiert mitunter Ungewissheit darüber, in welche Richtung sich unsere Gesellschaft entwickeln wird. Da dies ebenso für das gesellschaftliche Phänomen Sport gilt, erheben moderne Lehrpläne den Anspruch, dass der Sportunterricht neben der Tradierung von Bewährtem auch auf kommende Herausforderungen vorbereiten soll (Prohl & Krick, 2006, S. 19). So ist das Inhaltsspektrum des Schulsports beispielsweise nicht länger auf normierte Sportarten festgelegt, sondern es wurden so genannte Bewegungsfelder geschaffen, die zunehmend Freiraum für verschiedenste Bewegungsaktivitäten bieten. Diese inhaltliche Öffnung geht mit der Forderung nach einer zunehmenden Selbständigkeit der SchülerInnen beim Erlernen sportlicher Bewegungen einher (vgl. MSWWF, 1999). Über Möglichkeiten der praktischen Umsetzung dieses Anspruchs werden in der zitierten Quelle allerdings keine Aussagen getroffen. Im Rahmen einer qualitativen Studie sollen erste Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Vermittlung von Lernstrategien eine Schlüsselqualifikation zur Erschließung dieser Bewegungsfelder und zum Erlangen von mehr Selbständigkeit darstellen kann.

Vorgehensweise

Mit 15 Sportstudierenden wurden über einen Zeitraum von drei Monaten mehrere Wassersportaktivitäten aus dem Themenfeld „Gleiten, Fahren, Rollen“ durchgeführt. An den ersten sechs Terminen wurden am Beispiel der Grundtechniken des Kanusports zunächst sechs unterschiedliche Lernstrategien vorgestellt. Anschließend konnten die TeilnehmerInnen diese beim selbstgesteuerten Bewegungslernen in den Sportarten: Wasserski/Wakeboard, Wellenreiten, Windsurfen und Kanusport anwenden. Nach Ende dieser zwölfwöchigen Übungszeit wurden die Lernenden mittels Leitfadeninterviews zu ihren Lernprozessen befragt. Die Datenauswertung erfolgt derzeit mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Ergebnisse

Die vorgestellten Lernstrategien konnten mehrheitlich sportartenübergreifend eingesetzt werden. Die Ergebnisse werden anhand fallspezifischer Interviewbeispiele dargestellt.

Literatur

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF)(Hrsg.). (1999). Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstu-

fe II – Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen: Ritterbach Verlag.

Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - programmatische Grundlagen des Schulsports. In: Deutscher Sportbund (Hrsg.), DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

AK 2 „Von einem guten Anfang hängt alles ab“ (Comenius)

Peter Neumann & Rolf Schwarz (PH Heidelberg)

Auch wenn man geneigt ist, der obigen Kontinuitätshypothese nicht voll und ganz beizupflichten, sondern sie dahingehend zu relativieren, dass von einem guten Anfang womöglich nicht alles, aber dennoch vieles abhängt, was der folgende Unterricht leisten kann und soll, wird man der anschließenden Frage nicht ausweichen können, was denn einen guten Anfang von Sportunterricht überhaupt kennzeichnet. Auf diese Frage gibt es aber weder eine einfache noch eine eindeutige Antwort ...

Der folgende Beitrag will vor dem Hintergrund unserer laufenden Untersuchung „Unterrichtseinstiege – didaktische Ansprüche und ihre Verwirklichung im Sportunterricht“ bedeutsame Differenzen zwischen den Ansprüchen der fachdidaktischen Literatur an die Gestaltung von guten Unterrichtseinstiegen und der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit herausarbeiten.

Literatur

Balz, E. & Neumann, P. (2007). Schulsport im Saldo: Differenzen prüfen. sportunterricht 56 (11), 324-328.

Miethling, W.-D. (2008). Triangulation: Kompositionsformen von Perspektiven und Methodenvielfalt. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik (S. 209-232). Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. (i. Dr.). Zur Empirie des Normativen: Differenzstudien. In E. Balz (Hrsg.), Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem. Skaker Verlag.

Arbeitskreis 3

Moderation: Jörg Thiele

Bewegungsinszenierung zwischen Gewissheit und Ungewissheit

AK 3 Freestyle – Suche nach Ungewissheit und Nicht-Festgelegtheit

Michael Kolb & David Botros (Universität Wien)

Das Phänomen zunehmender Ungewissheit kennzeichnet nicht nur die moderne Lebenswelt. Auch im Bereich der Bewegungskultur entstehen Bewegungspraxen, in denen die Akteure sich gezielt in Bewegungs-Grenzsituationen begeben, deren Bewältigung unsicher ist. Typisch ist der Aspekt der Unsicherheit in den so genannten Freestyle-Sportarten wie Skateboard, Wakeboard, Kitesurfen, Snowboard Freestyle, Freestyle Windsurfen, Freestyle Moves, New School Skiing, Kanu Freestyle, Footbag Freestyle, Frisbee Freestyle etc., die sich meist aus bekannten

Sportarten wie Snowboard, Windsurfen, Skifahren, Footbag etc. heraus entwickelt haben.

Typisch für die Freestyle-Varianten ist, dass die Akteure in ihnen eine bestimmte Bewegungscharakteristik im Sinne eines besonderen Style entwickelt haben, der durch eine fließende, mühelos und spielerisch erscheinende Bewegungsausführung mit virtuosen selbstentwickelten Sprüngen gekennzeichnet ist. Typisch sind die so genannten Tricks, akrobatische, artistische und spektakuläre Dreh- und Sprungbewegungen, in denen die Grenzen zwischen Kontrolle und Kontrollverlust immer weiter hinausgeschoben werden.

Die bisherigen Untersuchungen (vgl. z. B. Gugutzer, 2004) nehmen diese neuartigen Bewegungsphänomene aus einer Außenperspektive in den Blick. Im geplanten Vortrag sollen die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Akteuren aus verschiedenen Freestyle-Sportarten vorgestellt werden, die diese auf einem hohen nationalen bzw. internationalen Niveau praktizieren. In der qualitativen Studie wurden drei Fragestellungen verfolgt. Zum Ersten sollten die Freestyle-Sportler über ihre individuelle (Sport-)Biographie und insbesondere über ihren biographischen Weg in den Freestyle-Sport berichten. Zum Zweiten sollten sie ihren Alltag als Freestyler in der Szene beschreiben. Zuletzt sollten sie darstellen, was für sie persönlich Freestyle bedeutet. Ziel der Studie war es insgesamt, die Innensicht der Freestyle-Akteure auf die von ihnen betriebene besondere Form der Bewegungskultur sowie die Bedeutung zu erfassen, die Freestyle in ihrem Leben einnimmt.

Literatur

Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittfeld von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersociologische Untersuchungen. *Sport und Gesellschaft*, 1, 219-234.

AK 3 Ungewissheit – konstitutiver Bestandteil sportlicher Handlungsfelder

Martin Stern (Universität Berlin)

Der Beitrag möchte Reflexionen zur Rolle sowie dem sozialen Stellenwert von Ungewissheit, Risiko, Zufall und Kontrolle in Sportpraktiken wie dem Free Climbing, Paragliding, Snowboarding u.ä. anstellen. Dabei wird es neben einer strukturellen Kennzeichnung der Einflussgrößen sowie des dichten sozialen Gewebes dieser Praktiken auch darum gehen, Einfluss bzw. Bedeutung risikoreicher Umgangspraktiken im Sport für pädagogische Interventionen zu diskutieren (Grundlage hierfür sind empirische Untersuchungen im Rahmen zweier DFG-Projekte 2002-2004; 2005-2007). Der Vortrag stellt hierzu eine feldübergreifenden Analyse zweier parallel verlaufender Diskurse bzw. Strategien im Umgang mit Risiken in den Mittelpunkt: erstens eine *Pädagogik der Risikominimierung*

und zweitens praxis-immanente *Strategien*, die erstere eskamotieren und produktiv wenden.

Dabei kann gezeigt werden, dass der spezifische Umgang mit Unsicherheit in den neuen Praktiken ein historisch voraussetzungsvolles und typisch modernes Phänomen ist. Eine moderne Konzeptualisierung von Ungewissheit *als* Risiko ist nicht zu trennen von einem spezifischen Konzept der *autonomen Person*: Ein typisch modernes Selbstverständnis der Person, das sich in den Risikohandlungen der neuen Sportarten (nicht anders als im Wettkampfsport auch) nicht nur zeigt, sondern – so die These – auf aktuelle Weise konstituiert, bestätigt und beglaubigt. Darüber hinaus können die Umgangspraktiken der Sportler mit dem Gefahrenpotential als Teil einer *impliziten Pädagogik* beschrieben werden: Eingelassen in eine Logik der Praxis wird eine Pädagogik der Gefahrenminimierung zum Bestandteil einer ambivalenten Konstellation, die zwischen dem Sicherheitsdiskurs einerseits und einer Risikospirale changiert, die unter anderem auch aus der Suche nach sozialem Statusgewinn resultieren kann. Die Akteure dieser Felder bilden unter anderem auf der Grundlage einer analytischen und statistischen Aufbereitung der Risiken *Expertenkulturen* aus. Die daraus entstehenden, im hohen Maße auch *wissensbasierten* Risikopraktiken, führen aber nicht zur Vermeidung von Risiken: Die Sportler folgen vielmehr einer Steigerungs- und Bewältigungslogik der Praxis und setzen das Wissen produktiv im Sinne einer immer neuen Preisgabe ihrer Fähigkeiten und letztlich der Grenzen des Machbaren ein. Nicht die Vermeidung von Ungewissheit, sondern ein reflektierter Umgang mit Ungewissheit kann auf dieser Grundlage als ein zu stärkendes sportpädagogisches Lernziel diskutiert werden.

AK 3 Ungewissheit als Problem im koedukativen Gestaltungsunterricht

Andrea Menze-Sonneck (Universität Bielefeld)

„Ich spür schon, was ich suche, aber ich weiß oft nicht vom Kopf her, was das eigentlich ist. Ich kann's nicht formulieren...“ ... mit diesen Worten berichtet die renommierte Choreographin Pina Bausch über den Anfang eines Gestaltungsprozesses (zit. nach Fritsch, 1985, S. 15).

Der scheinbar sichere Umgang von Pina Bausch mit der für sie für Gestaltungsprozesse offenbar immanenten und vor allem fruchtbaren Ungewissheit lässt sich nicht eins zu eins auf den Schulsport übertragen. Denn der schulische Kontext unterliegt in weiten Bereichen einer analytisch rationalen Logik, die in der Regel eng mit einer frühzeitigen Festlegung auf Formen verknüpft ist und einer vielfältigen Erprobung des Ausdrucks entgegenstehen (vgl. Fritsch, 1985). Offenheit

kann in diesem Zusammenhang leicht als bedrohliche Ungewissheit verstanden werden, die es möglichst schnell zu überwinden gilt.

Der Rückgriff auf geschlechterstereotype Darstellungsformen (Hirschauer, 2001) in offen angelegten Gestaltungssituationen scheint für Lernende vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit zu sein, um Gestaltungsprozesse zu einem sicheren Ergebnis zu führen. Im koedukativen Sportunterricht bietet der Rückgriff auf Geschlechterstereotype dabei nicht nur die Möglichkeit, sich selbst innerhalb des Rahmens der eigenen Geschlechtergruppe darzustellen, sondern eröffnet zugleich auch die Möglichkeit, sich gegenüber der anderen Geschlechtergruppe abzugrenzen. Gestaltungsvorhaben im koedukativen Sportunterricht tragen in diesem Sinne zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses bei und können im Sinne von Thorne (1993) als „Choreographie der Geschlechter“ gelesen werden. Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Überlegungen an und beschreibt am Beispiel einer Arkobatikaufführung, wie Jungen und Mädchen eines vierten Schuljahres ihre Geschlechtszugehörigkeit im koedukativen Sportunterricht herstellen. In Anlehnung an die ethnographische Arbeit von Breidenstein & Kelle (1998) werden unter Rückgriff auf Beobachtungsprotokolle des Unterrichts und anhand einer Videoanalyse der Aufführung Formen der Körperdarstellung im Hinblick auf Prozesse der Dramatisierung und Entdramatisierung (Goffmann, 1996) von Geschlecht analysiert. Anschließend wird auf unterrichtsmethodischer Ebene der Versuch unternommen, das Zustandekommen des Gestaltungsprodukts mit Blick auf die Bedeutung des adäquaten Wechsels zwischen Prozessen des Nachgestaltens und Neugestaltens zu erklären.

Literatur

Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.

Fritsch, U. (1985). Etwas sagen, was man nicht sagen kann – Ästhetische Erfahrungen im Tanz. In U. Fritsch (Hrsg.), *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung* (S. 11-24). Reinbek: Rowohlt.

Goffman, E. (1996). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.

Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208-235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Postersession

Die Einstellung von Auszubildenden zum Sportunterricht an der Berufsschule

André Herz (Markkleeberg)

Der Sportunterricht an der Berufsschule steht unter einem hohen Legitimationsdruck. Er muss den Anforderungen der Wirtschaft, der Gesellschaft und nicht zuletzt der Berufsschüler gerecht werden. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage aufgeworfen, was der Sportunterricht an der Berufsschule bewirken kann, vor allem wenn die Schüler in Unterrichtsmodellen wie z.B. dem Blockunterricht beschult werden. In vielen Lehrplänen für den Sportunterricht an beruflichen Schulen sind Verhaltensprogramme integriert, welche sowohl Präventions- als Kompensationsmaßnahmen enthalten als auch berufsspezifische Arbeitsplatzprogramme. Neben inhaltlichen Anforderungen werden auch Erziehungsziele proklamiert, die im Zuge der Zielstellung der Ausbildung der Entwicklung einer Berufskompetenz für die Allgemeinbildenden Fächer in Einzelkompetenzen wie Selbst-, Methoden-, Sach- und Sozialkompetenzen umschrieben werden. Neben den Anforderungen der Wirtschaft, den zunehmenden körperlichen Beeinträchtigungen der Auszubildenden entgegenzuwirken, gilt es überdauernde Motive zu einer sportlichen Betätigung zu entwickeln bzw. zu festigen. Wie steht es wirklich um die Motive in und zum Sport(-unterricht) von Berufsschülern? Um einen Nachweis erbringen zu können, welche Intentionen Auszubildende im Sport(-unterricht) sehen, wurde eine Untersuchung an 619 Berufsschülern einer Berufsschule, welche im Blockzeitmodell unterrichtet werden, vorgenommen. Es sollte überprüft werden, welche Motive Auszubildende in Bezug auf den Sport(-unterricht) in der Berufsschule haben. Dazu wurde als Messinstrument der von SINGER/EBERSPÄCHER/BOS/REHS (1980) entwickelten und am Strukturmodell von KENYON angelehnte Fragebogen – die ATPA-D-Skalen – eingesetzt. Im Ergebnis konnte nachgewiesen werden, dass nicht die Komponenten Fitness/Gesundheit und Spannung/Risiko die Einstellung zum sportlichen Handeln der untersuchten Auszubildenden prägen, sondern die soziale Erfahrung. Die ermittelten Werte lassen erkennen, dass - trotz der großen Zeitabstände durch das Blockzeitmodell – der Sport(-unterricht) positiv bewertet wird. Damit können die Aussagen der Fallstudie von BREDENDIEK/RAAB (2005) gestützt werden. Was kann und soll der Berufsschulsport mit diesen Werten anfangen? Der Sportlehrer an der Berufsschule ist aufgrund der geringen Zeitumfänge und der mitunter großen Abstände zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten nicht in der Lage,

große motorische Leistungssteigerungen zu entwickeln. In seinen Verantwortungsbereich fallen die Animation der Auszubildenden zum Sporttreiben, zur Freude an der Bewegung, zur Anstrengung und die Bewusstmachung der mit der Bewegungsarmut einhergehenden Einschränkungen der Arbeits- und Bewegungsmotorik. Gelingt es dem unterrichtenden Lehrer an der Berufsschule, dass die Schüler Motive und vielleicht auch Leistungsvorsätze für den Sport entwickeln, liegt die Vermutung nahe, dass diejenigen lebenslang eine Affinität zum Sport – in welcher Form auch immer – haben werden.

Schülerhandeln im Sportunterricht –

Eine empirische Untersuchung der Handlungspraxis des Sportunterrichts

Svenja Kamper (TU Dortmund)

Institut für Sport und Sportwissenschaft (Technische Universität Dortmund)

Im Rahmen einer empirischen Studie wird das Schülerhandeln im Sportunterricht untersucht. Vor dem Hintergrund eines dialektischen Rahmenmodells für das Forschungsfeld Schulsportforschung (Bräutigam, 2008; Bräutigam & Blotzheim, 2008) werden Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Schulsports verstanden. Mit der Frage danach, wie Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Sportunterricht handeln, wird nicht nur das Subjektmodell von Schülern als realitätskonstruierende Subjekte konsequent verfolgt, sondern auch an Forderungen angeschlossen, die empirische Fundierung der Schulsportwirklichkeit voranzutreiben. Eine besondere Relevanz kommt dabei dem aktiven Schülerhandeln als eine Facette der zu untersuchenden Handlungspraxis zu, weil es zur Herstellung und Existenz des Sportunterrichts und schließlich erst zu den vom Sportunterricht intendierten Entwicklungsprozessen beiträgt.

Während bereits mehrere Studien subjektive Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern auf Sportunterricht untersucht haben, ist der Forschungsstand hinsichtlich des Schülerhandelns, ihrer aktiven Konstruktionsleistungen und Gestaltungsprozesse im Sportunterricht als gering einzuschätzen. Neben Studien, die Zeitanteile der Bewegungsaktivität oder die Schülerkommunikation untersuchen, liegen nur wenige Studien vor, die Ergebnisse über das aktive Schülerhandeln liefern (vgl. Amelsberg, 1985; Bräutigam, 2001; Miethling & Krieger, 2004; Tousignant & Siedentop, 1983). Diese verweisen bereits auf wichtige Erkenntnisse, sind aber entweder nur am Einzelfall überprüft, implizieren ein reaktives Schülerbild, reflektieren die schulischen Kontextbedingungen zu wenig oder liefern eher Erkenntnisse über subjektive Sichtweisen als über das „tatsächliche“ Schülerhandeln in der Handlungspraxis des Sportunterrichts.

In einem ethnographischen Forschungsdesign werden über 10 Wochen an drei Schulen Unterrichtsbeobachtungen im Sportunterricht einer achten Schulklasse durchgeführt. In den (passiv) teilnehmenden Beobachtungen steht jeweils das Verhalten eines Fokusschülers im Mittelpunkt, das anhand von ausführlichen Protokollen detailliert beschrieben wird. Die Schüler werden nach dem Prinzip der größtmöglichen Kontrastierung bezüglich der Kriterien schulisches Umfeld, Geschlecht, motorische Leistungsfähigkeit ausgewählt, um eine möglichst große Varianz des Schülerhandelns abbilden zu können. Mit verschiedenen, der Grounded Theory entstammenden Kodierverfahren sollen typische Handlungsmuster der Schüler im Sportunterricht rekonstruiert werden. Da die Erhebungsphase noch nicht abgeschlossen ist, können hier zunächst vorläufige Ergebnisse mitgeteilt werden.

Literatur

- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. Bedeutung und Erscheinungsformen. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – empirische Unterrichtsforschung“* (S. 84-90). Clausthal-Zellerfeld: DVS. Dvs-Protokoll Nr. 13.
- Bräutigam, Michael (2001). Gestörte Interaktionen im Sportunterricht – Zur Generalisierbarkeit von Fallstudien. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe* (S. 133-147). Schorndorf: Hofmann.
- Bräutigam, M. & Blotzheim, D. (2008). Schüler als Konstrukteure des Schulsports. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend* (S. 34-48). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmund Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts (RETHESIS). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 140). Schorndorf: Hofmann.
- Tousignant, M. & Siedentop, D. (1983). A Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classes. *Journal of teaching in physical education*, 3 (1), 47-57.

Liest Du noch oder „fließt“ Du schon?

Das Flowphänomen im Sportunterricht

Steffen Kressler & Rolf Kretschmann (Universität Stuttgart)

Wer kennt dies nicht? Trister Unterricht gekennzeichnet durch lethargische und gelangweilte, unmotivierte Schüler. So lässt es der Alltagsdiskurs vornehmlich und überwiegend verlauten. Einen Lichtblick und sozusagen einen Ausbruch aus der Tristesse des Schulunterrichts eröffnet das Hochgefühl des Flow.

Dieses Flow-Phänomen ist ein Erlebnis mit überaus positivem Einfluss auf das menschliche Empfinden, das bereits in vielen Bereichen für Aufsehen gesorgt hat. So wird es in der Wirtschaft als „The Zone“, als ein Zustand der besonderen Leistungsfähigkeit, beschrieben, von Mystikern wird es einfach „Ekstase“ genannt, Künstler kennen es als „Ästhetische Verzückung“ (Plakos, 2001, S. 13)

und im Sport wird es als eine Grundvoraussetzung angesehen, um Topleistungen zu erbringen. Zudem ist das Flowphänomen im Sport Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen.

Es ist daher naheliegend, dass ein solch positives Phänomen, das einen derart breiten Einfluss hat, auch für die Schule von Interesse ist, insbesondere da bereits positive Effekte des Flows auf das Lernen bspw. im universitären Setting nachgewiesen wurden (Engeser et al., 2005).

An dieser Stelle wird das Flowphänomen für die Schule und den Unterricht interessant. So steht das Forschungs- und Erkenntnisinteresse, ob Flow in der Schule auftritt und, wenn ja, in welchem Maße und unter welchen Rahmenbedingungen.

Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Sportunterricht, der durch seine spezifische Charakteristik als flowförderlich betrachtet werden kann. Dabei ist von speziellem Interesse, ob sich das Auftreten von Flow im Sportunterricht in seiner Häufigkeit vom Auftreten in den restlichen untersuchten Fächern unterscheidet und wie sich dies, insofern es sich bestätigt, erklären lässt.

Zu diesem Zweck wurde an einem Gymnasium der FKS-Fragebogen (Rheinberg et al., 2003) in verschiedenen Fächern in flowprovozierenden Situationen eingesetzt. Zu den in den Fragebögen bereits integrierten Items wurde noch weitere Randbedingungen und personenbezogene Daten festgehalten: Alter, Geschlecht, Uhrzeit, Klassengröße, Anzahl der Mädchen/ Jungen, Fach, Wochentag, Einzel- oder Doppelstunde, Klassenstufe.

Als Ergebnis der insgesamt 280 ausgewerteten Fragebögen lässt sich u.a. festhalten, dass Flow im Sportunterricht signifikant (Duncan's multiple range test; $p < 0,05$) häufiger zustande kommt als in anderen Fächern. Der FKS-Flow-Wert ($M = 5.20$; $SD = 1.34$) für den Sportunterricht liegt deutlich über dem Wert der anderen Fächer ($M = 4.26$; $SD = 1.52$). Die spezifische Charakteristik des Sportunterrichts scheint also flowförderlich zu sein und diesen auch in vermehrtem Masse hervorzurufen.

Einstellungsunterschiede von Sportlehrkräften zu gelingender Integration von Schülern mit Migrationshintergrund

Jürgen Hofmann (Universität Augsburg)

Einleitung: Nach jahrzehntelanger „demonstrativer Erkenntnisverweigerung“ (Bade, 2007, S. 53) hat sich der deutsche Status als Einwanderungsland aktuell auch auf politischer Ebene manifestiert. In besonderer Weise zeigt sich das Schulsystem ethnisch und kulturell pluralisiert. Im Blickfeld migrationsintegrativer Bestrebungen wird sportlichem Engagement – in vornehmlicher Funktion

dem Schulsport – von politischer und pädagogischer Seite eine herausragende Fähigkeit zuerkannt. Sportlehrkräfte sind diesbezüglich innerhalb ihrer pädagogischen Rolle als Hauptverantwortliche für die Qualität des Sportunterrichts an Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten, Staat und Lehrplan geknüpft (vgl. Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Untersuchungsdesign: Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollen die im Bezugsfeld Lehrplan der teilnehmenden bayerischen Schularten festgeschriebenen interkulturellen Rollenerwartungen mittels der Theorie des überlegten Handelns (vgl. Fishbein & Ajzen, 1975) in direkten Zusammenhang mit daraus resultierenden Einstellungsunterschieden von Sportlehrkräften zu gelingender Integration von Schülern mit Migrationshintergrund gesetzt werden.

Methode: Zunächst wurden die bayerischen Lehrpläne der unterschiedlichen Schularten bezüglich der Integrationsthematik bzw. hinsichtlich der Merkmale interkultureller Erziehung bzw. Bildung untersucht. Anschließend wurden per Fragebogen 141 Sportlehrkräfte an 26 weiterführenden Augsburger Schulen zu den Bereichen *Interkulturelles Lernen und Sportlehrerrolle*, *Interkulturelle Kommunikation*, *Akkulturationsverständnis*, *Interkulturelle Kompetenz* und *Desintegrationsinstrument Schwimmunterricht* befragt und die Ergebnisse hinsichtlich Schulart, Alter und Geschlecht verglichen.

Ergebnisse: Die Analyse der Lehrpläne ergibt ein differenziertes Bild. Die Richtlinien für die Lehrkräfte an Realschulen (und mit geringen Abstrichen an Hauptschulen) schreiben interkulturelles Lernen sichtbar als zukunftsweisende Zielsetzung in den jeweiligen Bildungs- und Erziehungsschwerpunkten fest. Ein real-schultypisches Spezifikum sind interkulturelle, fächerverbindende Unterrichtsvorschläge, die je nach Klassenstufe verbindlich oder frei wählbar durch das pädagogische Personal der Schulen umgesetzt werden sollen. Der Lehrplan des Gymnasiums erwähnt die Thematik nur rudimentär und nicht explizit. Die Einstellungsdifferenzen der befragten Lehrer hinsichtlich Schulart-, Alters- und Geschlechtsstruktur bewegen sich in marginalem Rahmen. Berücksichtigt man zusätzlich die Problematik des multiplen Testens, finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Diskussion: Die ermittelten Ergebnisse der Einstellungsmessung spiegeln sich nicht hinsichtlich der Inhalte der Lehrpläne wieder, trotz schulartdifferenzierter Richtlinien ergeben sich nur rudimentär messbare Einstellungsunterschiede. Weitere Auswertungen sollen die Richtung der Einstellungstendenzen (integrativ vs. desintegrativ) überprüfen.

Literatur

Bade, K. (2007). Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland. IMIS-Beiträge, 31, 43-64.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research. Reading: Addison-Wesley.

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer?: Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.

eLearning in der Sportlehrerausbildung

Konzeption und Anwendung eines contents zur Sportspielvermittlung

Andreas Albert, Volker Scheid & Helga Adolph (Universität Kassel)

Die Studie ist Bestandteil des landesweiten Projektes „HeLPS - Hessische eLearning Projekte in der Sportwissenschaft“ (www.helps-hessen.de). Das Projekt HeLPS verfolgt die Zielsetzung, sportwissenschaftliches Fachwissen multimedial aufzubereiten, um es Studierenden in einem webbasierten Lernsystem anzubieten und Lehrenden Materialien für den Unterricht zur Verfügung zu stellen.

In Ergänzung zu den vielfältigen Darstellungen von Unterrichts- oder Schulsportkonzeptionen in Printform werden in den Teilprojekten der Universitäten Kassel und Frankfurt/Main Beispiele für „good-practice“ im Schulsport mit didaktischen Kommentaren als eLearning-content sowohl für das Selbststudium als auch in Verbindung mit der Präsenzlehre erstellt.

Inhaltlich befasst sich der content der Kasseler Arbeitsgruppe mit der Thematik der Integrativen Sportspielvermittlung. Ausgehend von den neuen Lehrplänen und dem Bewegungsfeld Spielen besteht die Zielsetzung darin, die Vermittlungsstufen des integrativen Sportspielmodells theoretisch zu begründen und anhand von Unterrichtsszenen zu veranschaulichen. Der eLearning-content besteht aus 4 Modulen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: Modul 1: Lehrplan - Erziehender Sportunterricht; Modul 2: Grundlagen der Sportspielvermittlung; Modul 3: Sportspielübergreifende Vermittlung; Modul 4: Das Kasseler Modell.

Für den Einsatz in der Lehrerbildung wurde ein Seminarkonzept nach dem Blended-Learning-Ansatz entwickelt. Dieser verbindet die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-Face-Kommunikation in der Präsenzlehre. In einer Pilotstudie (WS 08/09 und SS 2009) wird der Einsatz des eLearning-contents in der Sportlehrerausbildung evaluiert. Dabei werden die Inhalte der Integrativen Sportspielvermittlung vergleichend in zwei unterschiedlichen Blended-Learning-Kursen und einem Präsenzseminar angeboten. In den eLearning-Kursen werden jeweils 4 Präsenztermine mit Selbstlernphasen kombiniert. Die Mitwirkung der Seminarteilnehmer wird durch die Mitarbeit in Arbeitsgruppen, die Kommunikation in Foren sowie die Bearbeitung von Selbstkontrollfragen sichergestellt.

Das Poster stellt die Konzeption und den exemplarischen Einsatz des eLearning-contents vor.

Arbeitskreis 4

Moderation: Eckart Balz

Fachdidaktische Leitideen

AK 4 Zur Genese fachdidaktischer Leitideen – Einführung

Eckart Balz (Universität Wuppertal)

Im Kontext von Planungsdidaktik ist zu beobachten, dass sich fachdidaktische Konzepte in ihrem Stellenwert verändern und in ihrer Ausrichtung wandeln. Die (ehemals) pragmatische Fachdidaktik von Kurz hat insofern an Bedeutung gewonnen, als darin die Sinnrichtungen sportlichen Handelns fokussiert und zu pädagogischen Perspektiven aufgewertet werden. Diesen Entwicklungsprozess des (nun) intermediären Konzepts gilt es einführend zu analysieren und überleitend zu strukturieren.

AK 4 Perspektivierung und Perspektivenwechsel im sportunterrichtlichen Handeln

Peter Neumann (PH Heidelberg)

Das Unterrichtskonzept der Mehrperspektivität gehört zum elementaren Bestand der pragmatischen Fachdidaktik. Obgleich es national wie international große Verbreitung und Beachtung in den Sportcurricula gefunden hat, ist die fachwissenschaftliche Kritik – insbesondere am curricularen Modell der pädagogischen Perspektiven – nie verstummt. Der folgende Beitrag will vor diesem Hintergrund auf der wenig beachteten Ebene unterrichtlichen Handelns substanziellen Fragen zur gelingenden Perspektivierung sowie zum angestrebten Perspektivenwechsel im Sportunterricht nachgehen.

AK 4 Von der Handlungsfähigkeit zur Kompetenzorientierung?

Andre Gogoll (TU Magdeburg)

Neuorientierungen und Weiterentwicklungen von pädagogischen Leitideen korrespondieren mit Veränderungen, die aus der Eigendynamik gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse resultieren und die Sportdidaktik immer wieder aufs Neue zur Reflexion ihrer pädagogischen Rechtfertigungsmuster und gesellschaftlich-politischen Legitimationsstrategien veranlassen. Dieser Reflexionsprozess ist – so die Ausgangsthese meines Beitrags – seit einigen Jahren in vollem Gange. Er hat dazu beigetragen, die über viele Jahrzehnte tragfähige sportpädagogische Leitidee der Handlungsfähigkeit zu erodieren, ohne jedoch bereits einen entsprechenden Ersatz gefunden zu haben. In meinem Beitrag werde ich den Fragen nachgehen, auf welche Weise die bildungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion

diesen sportdidaktischen Reflexionsprozess befruchtet, welche Vor- und Nachteile sich mit der Kompetenzorientierung sportunterrichtlicher Bildungserwartungen verbinden und ob sich der Kompetenzbegriff als Fundament für eine theoretisch begründete und empirisch überprüfbare „funktional-pragmatische Fachdidaktik“ eignet.

Arbeitskreis 5

Moderation: Swen Körner

Sport und Bewegung im Kontext frühkindlicher Erziehung

AK 5 **Wie werden Bewegungspraxen im Alltag von Grundschulkindern initiiert? Eine Betrachtung in sportdidaktischer Absicht.**

Jan Erhorn (Universität Hamburg)

Bewegung, Spiel und Sport zu fördern und in den Alltag von Grundschulkindern zu integrieren ist eine grundlegende Aufgabe des Schulsports. Ausgangs- und Zielpunkt dieser pädagogischen Bemühungen ist der Bewegungsalltag der Kinder. Wenn der Schulsport seiner Zeigefunktion (vgl. Ehni, 1977) nachkommen und Übergänge in die außerschulischen Praxen herstellen will, ist eine hinreichende Kenntnis der Bewegungspraxen der Kinder von großer Bedeutung.

Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wurde eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe einer Hamburger Reformgrundschule über den Zeitraum eines Jahres durch ihre schulischen (Sportunterricht, Pause, Sportfeste, Klassenreise) und außerschulischen Bewegungspraxen (Verein, Wohnumfeld, Kindertagesstätte) begleitet. Dabei wurde eine ethnographische Forschungsstrategie verfolgt (vgl. Amann & Hirschauer, 1997). Neben der zentralen Methode der teilnehmenden Beobachtung wurden auch Videodokumente erstellt, Interviews durchgeführt und Fragebogenerhebungen vorgenommen. Die Auswertung erfolgt nach den Verfahren des offenen und axialen Kodierens der „Grounded Theory“ (vgl. Strauss & Corbin, 1996).

Als ein zentraler Aspekt der untersuchten Bewegungspraxen stellte sich die Initiierung heraus. Bewegungspraxen sind nicht statisch, sondern müssen stetig im aktuellen Vollzug neu hervorgebracht werden. Insgesamt konnten dabei kontextabhängig vier unterschiedliche Formen ermittelt werden: „Selbständige Initiierung“, „Implizite Initiierung“, „Pädagogisch inszenierte Initiierung“ und „Initiierung durch Autoritätspersonen“. Während die Initiierung in eher geschlossenen Kontexten (z.B. im Sportverein) häufig von einer Autoritätsperson vorgenommen wurde, musste sie in offeneren Kontexten (z.B. im Wohnumfeld) von den Kindern selbständig geleistet werden.

In diesem Beitrag wird die Kategorie der „Selbständigen Initiierung“ exemplarisch einer näheren Betrachtung unterzogen. Es wird aufgezeigt, welche Anforderungen dabei an die Kinder gestellt werden. So müssen die Kinder z.B. Orte aufsuchen, Kontakt aufnehmen, Spiele auswählen, die Teilnahme sichern, Spiele erklären, Mannschaften bilden, Räume gestalten und Spiele eröffnen. Zur Bewältigung dieser Anforderungen haben die Kinder Handlungsstrategien herausgebildet, die ebenfalls vorgestellt werden. Abschließend wird die Frage diskutiert, ob und in welcher Form der Schulsport diese Anforderungen und Handlungsstrategien aufgreifen kann und sollte.

Literatur

Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der Praxis*. Schorndorf: Hofmann.

Amann & Hirschauer (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. T. Hirschauer & M. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

AK 5 Handlungskompetenz einer Erzieherin in der Bewegungserziehung

Katrin Strüber (Universität Frankfurt a.M.)

In aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen sind Bewegung und Sport ein Bildungsbereich (vgl. z.B. für Hessen HSM & HKM, 2007). Konzepte der frühkindlichen Bewegungserziehung (vgl. Zimmer, 2004) fordern im Kontext des Bildungsauftrags von pädagogischen Fachkräften, Bewegungsangebote so zu gestalten, dass sowohl die motorischen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder, als auch deren Gesamtentwicklung auf personaler, sozialer und materialer Ebene gefördert wird. Wie exemplarische Vorarbeiten zeigen, sind positive Effekte auf die motorische Entwicklung der Kinder durch Variabilität und Vielfältigkeit von Bewegungsangeboten (vgl. Krombholz, 2005) zu erreichen. Die Einstellungen und das Verhalten der Fachkräfte (vgl. Prohl & Scherrer, 1998) bestimmen jedoch das Bildungspotential, m. a. W. die Effekte des Bewegungsangebotes auf die Gesamtentwicklung der Kinder, mit. Bildung bedeutet in diesem Rahmen eine selbsttätige Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Bewegungsumwelt, die sie begreifen, erkunden, erforschen und erfahren (vgl. HSM & HKM, 2007, S. 28).

Ein qualitatives Forschungsprojekt soll klären, welche Handlungskompetenzen bei Erzieherinnen in der Bewegungserziehung aktuell existieren. Nach Freys Verständnis ist Handlungskompetenz ein theoretisches Konstrukt und bündelt körperliche, geistige und motivationale Fähigkeiten. In der Bewegungserziehung meint Handlungskompetenz nicht nur das explizite Wissen über die Bedeutung der Bewegung für die Gesamtentwicklung der Kinder, um Ziele von Bewegungserziehung und methodisch-didaktische Prinzipien sondern dieses Wissen im Han-

deln – implizit - um zu setzen. Die Fachkräfte sollen die fokussierten Kompetenzen explizit für und implizit in der Planung, Gestaltung und Durchführung vorweisen. Ein Fragebogen dient der Erfassung des expliziten Wissens, ein problemzentriertes und ein Interview mit Video-Selbstkonfrontation werden für Erhebung des impliziten Wissens eingesetzt. Das problemzentrierte Interview bietet Zugang zu alltäglichen Handlungen, während das Interview mit Video-Selbstkonfrontation Zugang zu situativen Handlungskompetenzen bietet. Erste Ergebnisse, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring generiert werden, werden an einem qualitativen Einzelfall im Vortrag vorgestellt.

Literatur

Frey, Andreas (2006). *Die Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern – entwickeln – bewerten – messen*. Vortrag in Köln. Zugriff am 13.03.2009 unter http://www.lvr.de/jugend/kindergarten/arbeitshilfen/die_kompetenz_von_erzieherinnen_und_erzieher.pdf

HSM & HKM (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Paderborn: Bonifatius.

Krombholz, Heinz (2005). *Bewegungsförderung im Kindergarten. Ein Modellversuch*. Schorndorf. Hofmann.

Prohl, Robert & Scherrer, Jürgen (1998). Offene Bewegungserziehung in Kindergärten. Bericht über ein kombiniertes Fortbildungs- und Forschungsprojekt in Thüringen. In *Motorik*, 21 (2), 58-68.

Zimmer, Renate (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.

AK 5 Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte – eine Einzelfallstudie

Simone Lang (Universität Rostock)

Die Qualität der Bewegungsförderung in der frühen Kindheit ist unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten. Durch Bewegungsräume und Materialien entstehen Bewegungssituationen. Neben der Anregung durch das materiale Umfeld sind ebenso Bewegungsangebote nötig, um Kinder in ihrer Bewegungsentwicklung zu fördern.

Der vorliegende Einzelfall stellt ein „good practice“-Beispiel für Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte dar. Im Rahmen einer qualitativen Beobachtung wurden schwerpunktmäßig das Bewegungsangebot und die Entwicklung der Fein- und Grobmotorik der Kinder über den Zeitraum vierzehn Tagen videographiert. Dabei konnten wöchentliche Sportangebote der Tagesstätte beobachtet werden. Unter dem Aspekt der Bewegung im Alltag wurde eine Kinderkrippengruppe (20 Kinder im Alter von 1-3 Jahren) und eine Gruppe des Kindergartens (20 Kinder im Alter von 4-5 Jahren) zur Beobachtung ausgewählt und über den Tagesverlauf hinweg gefilmt.

Die Kindertagesstätte hatte sich bereits durch Qualitätsmaßnahmen im Bereich Bewegung fortgebildet, so dass neben dem guten Vertrauensverhältnis von Kindern und Erzieherinnen ein Fundus an bewegungsanregendem Material vorhanden war, welches regelmäßig von den Kindern genutzt wurde. Ausgewählte Vi-

deosequenzen wurden an die Erzieherinnen zurückgegeben, welche eine Rückmeldung für deren pädagogische Arbeit darstellte und Ideen für weitere Verbesserungsansätze generierte. Dimensionen der Optimierung zeigten sich im Bereich der Bewegungsangebote durch die Erzieherinnen, z.B. dem Anbieten von Bewegungsanlässen und Initiieren von Bewegungsspielen.

Im pädagogischen Prozess können nicht immer alle Interessen berücksichtigt werden. Oftmals stellt ein Faktor der Ungewissheit dar, wenn Erzieherinnen ein Konfliktsituation nicht beurteilen können, da sie diese nicht vollständig beobachten konnten. Die externe wissenschaftliche Beobachtung gibt Aufschluss darüber, wo Missverständnisse ihren Ursprung haben können.

Die Videodaten dokumentieren, wie Kinder lernen, wie sie sich selbst immer wieder neu für Bewegung interessieren und motorisch permanent weiter entwickeln. Besonders eindrücklich stellt sich der Lernprozess im Vergleich der jüngeren und der älteren Kindern dar. Auf der Grundlage empirischer Daten kann eine Bewertung im Hinblick auf positive und bedenkenswerte Fälle und ein Ausblick auf Entwicklungspotenziale und zukünftige Aufgaben der Bewegungsförderung im Bereich der frühen Kindheit vorgenommen werden.

Arbeitskreis 6

Moderation: Franz Bockrath

Varia II

AK 6 Persönliche Ziele von Spitzensportler/innen in verschiedenen Lebensbereichen: Inhalte, Konflikte und Prioritäten.

Jeffrey Sallen, Katrin Albert, Karen Hoffmann & Alfred Richartz

(Universität Leipzig)

Einleitung: Für Spitzensportler/innen fallen Bildungs- und Leistungssportkarriere häufig in ein gemeinsames Zeitfenster. Daraus entstehende Belastungspotentiale werden durch Maßnahmen der strukturellen Kopplung auf institutioneller Ebene zu minimieren versucht. Diesen Maßnahmen möchten wir einen personenzentrierten Ansatz zur Seite stellen, in dem wir persönliche Ziele (PZ) von Spitzensportler/innen fokussieren. PZ drücken das Bestreben von Menschen aus, ihr Leben gemäß eigener Absichten zu gestalten und ihre Alltagsaktivitäten mit persönlicher Bedeutung zu füllen. Sie sind in stresstheoretischer Sicht als subjektive Anforderungen zu verstehen. Das Verwirklichen von PZ kann mitunter als hoch belastend erlebt werden. Interventionen im Bereich PZ versprechen in diesem Zusammenhang mehr Effektivität bei der Zielverwirklichung und ein höheres subjektives Wohlbefinden (Brunstein, Maier & Dargel 2007). Wir stellen erste Ergebnisse zu PZ von Spitzensportler/innen aus einem laufenden Forschungspro-

jekt vor (BISp: IIA1-071102/07-09). Im Zentrum steht dabei die Beschreibung von Zielinhalten, Zielkonflikten und Zielprioritäten.

Methodik: Die Erhebung der PZ und ihrer Merkmale erfolgte multimodal. 16 Spitzensportler/innen wurden mit Leitfadeninterviews befragt. 250 Sportler/innen aus 17 Olympiastützpunkten (ø 20,9 Jahre; 50 % männlich) beteiligten sich an einer Fragebogenerhebung. Sowohl im Interview als auch im Fragebogen explorierten wir die mittelfristigen Ziele (6 Monate) in den Lebensbereichen Leistungssport, Bildung/Beruf und Privates unter Berücksichtigung idiographischer und nomothetischer Aspekte. Die Erhebungsinstrumente sind teils selbst entwickelt und teils aus bewährten Instrumenten der Zielforschung übernommen.

Ergebnisse

Die offen erfragten PZ differieren inhaltlich und in ihrer Konkretheit inter- und intraindividuell erheblich über die verschiedenen Lebensbereiche hinweg. Während in den Bereichen Sport und Bildung/Beruf Ziele nahezu ausschließlich auf Leistungen und Platzierungen sowie Qualifikationen ausgerichtet sind, dominieren im Privatleben eher soziale Ziele. Das häufig generalisierte Problem der Unvereinbarkeit von Leistungssport, Bildung/Beruf und Privatleben (Zielkonflikte) scheint in der subjektiven Wahrnehmung der Spitzensportler/innen eher gering belastend zu sein. Knapp 15% der Befragten verweisen auf schwerwiegende Konflikte zwischen ihren PZ. Systematische Unterschiede hinsichtlich Alter und Geschlecht sind nicht auszumachen. PZ im Sport erhalten mehrheitlich oberste Priorität (55%). Immerhin 29% präferieren Bildungsziele vor allen anderen. Bei weiteren 16 % steht das Privatleben an erster Stelle. Dabei fällt den Spitzensportler/innen die Entscheidung zwischen Sport- und Bildungszielen schwerer als zwischen Zielen im Sport und Privatleben.

Literatur

Brunstein, J.C., Maier, G.W. & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (S. 270-304). Stuttgart: Kohlhammer.

AK 6 Soziale Ungleichheit im Sport bei Kindern und Jugendlichen

Filip Mess, Darko Jekauc & Alexander Woll (Universität Konstanz)

Einleitung: In der sportwissenschaftlichen Forschung zur sozialen Ungleichheit wird primär untersucht, wie sich Disparitäten innerhalb des Sportsystems perpetuieren, abschwächen oder verstärken (Cachay & Thiel, 2008). Der gegenwärtige Forschungsstand in diesem Themenfeld offenbart jedoch, dass die Sportbeteiligung im Kindes- und Jugendalter bislang nicht differenziert genug analysiert wurde. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel dieses Beitrags den Zusammenhang von individueller Lebenslage (ökonomisch, sozialstrukturell-geographisch) und

körperlich-sportlicher Aktivität (KSA) in unterschiedlichen Settings zu untersuchen.

Methode: Hierfür wurden insgesamt 4529 Kinder und Jugendliche (Alter: 4 bis 17 Jahre) im Rahmen des bundesweit repräsentativen Motorik-Moduls befragt. Die KSA wird in den Settings Verein, Freizeit (vereinsungebunden) und Alltag (Gehstrecken, Spielen im Freien) betrachtet. Zur Bestimmung der individuellen Lebenslage sind vertikale (soziale Schicht) und horizontale Merkmale (Geschlecht, Alter, Migrationsstatus und Wohnregion) herangezogen worden.

Ergebnisse: Die logistischen Regressionen zeigen zum einen, dass die KSA im Kindes- und Jugendalter je nach Setting unterschiedlich stark von der individuellen Lebenslage determiniert wird: Verein (Nagelkerkes $R^2=0,14$), Freizeit (Nagelkerkes $R^2=0,03$) und Alltag (Spielen im Freien: Nagelkerkes $R^2=0,22$). Zum anderen haben die involvierten Merkmale einen heterogenen Einfluss auf die KSA: Kinder und Jugendliche der unteren sozialen Schicht haben im Gegensatz zu jenen der oberen Schicht bspw. eine um 66 Prozent niedrigere Chance im *Verein* aktiv zu sein, wohingegen sie beim regelmäßigen *Spielen im Freien* um 29 Prozent höher ist.

Diskussion: Im Unterschied zu früheren Kinder- und Jugendsportstudien zeigen die MoMo-Ergebnisse, dass eine differenzierte Betrachtung der KSA notwendig ist, um soziale Ungleichheiten zu identifizieren: So manifestieren sich Disparitäten überwiegend im Vereinssport, wohingegen sie im unorganisierten Sport kaum festzustellen sind. Dennoch müssen zukünftig neben der Lebenslage auch der Habitus, Interaktionsraum und die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden (vgl. Nagel, 2003), um deren sportliche Präferenzen in Abhängigkeit von individuellen Lebensstilen zu ergründen (Cachay & Thiel, 2008).

Literatur

Cachay, K. & Thiel, A. (2008). Soziale Ungleichheit im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer, *Handbuch Sportsoziologie* (S. 189-199). Schorndorf: Hofmann.

Nagel, M. (2003). *Soziale Ungleichheiten im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.

AK 6 „Peking 2008“: ein pädagogisches Bildungsprojekt für Erwachsene mit geistiger Behinderung

R. Schliermann, R. Stiller, T. Schliermann & T. Huth (Universität Halle/ Saale)

Einleitung: Im Folgenden wird ein pädagogisches Praxisprojekt anlässlich der Paralympics 2008 in Peking vorgestellt. Eine Gruppe von geistigbehinderten Erwachsenen bestritt mit Unterstützung ihrer Assistenzpersonen die tägliche Berichterstattung einer regionalen Tageszeitung (Reichweite: 600000 Leser täglich) und nahm anschließend an einer Kulturreise durch China teil. Das Projekt inten-

dierte, formulierte Bildungsziele v.a. mittels Sportbeobachtung resp. Zeitungsberichterstattung zu realisieren. ohne jedoch selbst sportlich aktiv zu sein. Das Projekt fand großen öffentlichen Anklang. Förderer waren u.a. der ehemalige Bundeswirtschaftsminister Michael Glos sowie die Robert-Bosch-Stiftung.

Bildungsziele und theoretischer Rahmen: Die Bildungsziele lassen sich als interne (die Teilnehmer betreffende) und externe (die Öffentlichkeit betreffende) Leitvorstellungen differenzieren. *Interne Bildungsziele* bezogen sich vor allem auf die Erhöhung von Selbstwirksamkeit, Wahrnehmung vielfältiger und außergewöhnlicher Lernerfahrungen sowie Durchhaltevermögen. Die *externen Bildungsziele* fokussierten auf die Präsenz von Menschen mit (geistiger) Behinderung in den Medien bzw. im öffentlichen Diskurs. Wir integrierten die o.g. Bildungsziele in ein interdisziplinär-sozialwissenschaftliches, pädagogisches Grundkonzept, das den Rahmen der pädagogischen Arbeit während der China-Reise bildete. Grundlegend wurden die *Self-Efficacy-Theorie* (psychologischer Zugang), *erlebnispädagogische Elemente* (sozialpädagogischer Zugang) und die *Agenda-Setting-Theorie* (medienwissenschaftlicher Zugang) berücksichtigt.

Teilnehmer und Betreuersteam: Die teilnehmenden behinderten Personen waren sechs Erwachsene, die nach internationalem Maßstab (ICD-10; DSM IV) als leicht bis mittelschwer geistigbehindert gelten. Sie wurden von vier Betreuern mit unterschiedlichen Projektschwerpunkten begleitet: Betreuer R. ist Diplomsozialpädagoge (FH) und fungierte als Projektleiter. Er trug Gesamtverantwortung und unterstützte die Teilnehmer v.a. beim Erstellen der Presseartikel; Betreuer R.S. ist Erziehungs- und Sportwissenschaftler und begleitete den Projektfortgang wissenschaftlich; Betreuer T. ist Diplomphysiker und kümmerte sich besonders um den Internetauftritt; Betreuerin A. ist ausgebildete Erzieherin und aktuell Kamerafrau eines Privatfernsehsenders und dokumentierte den Projektfortgang per Video. Das Bildungsprojekt im Einzelnen: Die Chinareise verlief zweigeteilt: Zunächst stand die (a) Zeitungsberichterstattung von den Paralympics auf dem Programm (06.-17.09.2008), anschließend erfolgte eine (b) Kulturreise (18.09.-27.09.2008). Im Rahmen der (a) *Zeitungsberichterstattung* wurden (1) Wettbewerbe in den Stadien verfolgt, (2) die täglichen Pressekonferenzen des German Paralympic Club besucht und (3) die jeweiligen Presse- und Internetartikel verfasst. Die (b) Kulturreise vermittelte einzigartige kulturelle Eindrücke und lieferte vielfältige außerinstitutionelle Lernmöglichkeiten. Eine formative Evaluation deutete auf die Zielerreichung hin und wies auf Optimierungen für ähnliche zukünftige Projekte hin.

Arbeitskreis 7

Moderation: R. Hildebrandt-Stramann

Bewegung im Unterricht von Ganztagschulen

AK 7 Zeitkonzepte, Lernkultur und Bewegung

Rainer Hildebrandt-Stramann (TU Braunschweig)

Die Zeit ist ein alle Schulen in starkem Maße bestimmender Faktor. Sie wirkt z.B. über rituelle Inszenierungen, die sich in die Körper von Kindern einschreiben. U.a. über schulische Zeitmodelle entwickeln Kinder den Habitus eines Schülers, den sie zum einen auf ihre persönliche Weise in ihren Bewegungen vollziehen und der sich zum anderen an den durch die Institution vorgegebenen Verhaltensmodi und Normen orientiert (z.B. das Stillsitzen im Unterricht, das Sich-Bewegen in den Pausen). Allerdings ist das Verhältnis zwischen Zeit und den nach ihr bzw. in ihr agierenden Personen nicht einseitig zu fassen. So wird sie von Lehrern und Schülern u.U. neu gestaltet oder aber reinszeniert (z.B. veränderte Unterrichtstaktung: statt 45 Minuten lehrerzentrierter Unterricht z.B. 90 Minuten Unterrichtsblöcke mit Frei- und Wochenplanarbeit). Dieses Wechselspiel an pädagogischer Ordnung und gestaltenden Möglichkeiten von Zeit erschließt oder verhindert Lern- und Erfahrungswelten, je nachdem, welche Zeitkonzepte in einer Ganztagschule bestimmend sind. Diese Überlegungen sind die Grundlage für den zweiten Teil des Vortrags. Hier werden Ergebnisse aus einer Teilstudie der StuBSS-Untersuchung vorgestellt, in der die beteiligten Schulen nach ihren schulischen Zeitkonzepten untersucht und verglichen werden. Dabei sind u.a. folgende Fragestellungen leitend:

- Wie rhythmisieren Ganztagschulen den Schultag?
- Welche Auswirkungen hat die jeweilige Rhythmisierung von Lernprozessen auf die Leiblichkeit der Schüler?
- Gibt es Lernformen, die in Abhängigkeit von einer bzw. absichtlich für eine Rhythmisierung des Lernens eingesetzt werden?
- Wird Bewegung als Grundlage von fachlichem Lernen in ihrer lernbegleitenden und lernerschließenden Funktion eingesetzt?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Habitusbildung?

Die Einzelschulen lassen sich zu Gruppen von Ganztagschulen mit gleichen Zeitkonzepten zusammenfassen, die in einem dritten Schritt auf der Grundlage einer theoretischen Folie über schulische Zeitkonzepte (vgl. Zeiher & Schroeder, 2008; Danner, 2008) miteinander verglichen werden.

AK 7 Bewegungspausen im Unterricht von Ganztagschulen

Katrin Riegel (TU Braunschweig)

Im Lebensraum Ganztagschule ergibt sich durch den verlängerten Schultag unweigerlich die Frage nach der Berücksichtigung von Leiblichkeit und Bewegung im Schullalltag, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit wahrgenommen und angenommen werden sollen. Im Fokus dieses Teilberichtes der StuBSS-Studie steht die Bewegungspause als ein Baustein einer bewegten Lernkultur, die ihrerseits als ein unverzichtbarer Teilkomplex einer bewegten Ganztagschulkultur angesehen wird. Bewegungspausen dienen der Rhythmisierung der internen Lernstruktur und ermöglichen den Wechsel von Phasen der Konzentration und Entspannung, Ruhe und Bewegung und geistiger und körperlicher Aktivität (vgl. Illi, 1995). Sie werden in der Regel zur Verbesserung der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler in oder nach kognitiv anspruchsvollen Arbeitsphasen genutzt. Diese äußere Rhythmisierung wird durch die Lehrkraft gelenkt (vgl. Burk, 2006) und erfolgt häufig spontan, je nach Erfordernis in der Unterrichtsstunde. „Manchmal bietet es sich an, eine ruhige Bewegungsform mit den Kindern durchzuführen, [...] in anderen Situationen kann es angemessen sein, dass sie sich richtig austoben“ (Klupsch-Sahlmann, 1999, S. 16) Dabei steht die Bewegung in keinem direkten Zusammenhang mit dem Lerninhalt, wie es beispielsweise beim „Bewegten Lernen“ der Fall ist. Die Daten zu Bewegungspausen im Unterricht wurden auf qualitativer Basis in erster Linie auf folgende Fragestellungen hin untersucht: Welche Bedeutungen haben Bewegungs- oder Entspannungspausen für die Lehrerinnen und Lehrer an den Projektschulen und welche Gründe sprechen für oder gegen einen Einsatz im Unterricht? Welche Formen von Bewegungs- oder Entspannungspausen nutzen Lehrkräfte im Unterricht? Abschließend stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der Bewegungspause vor dem Hintergrund einer bewegten Lehr- und Lernkultur im Rahmen der Ganztagschulentwicklung mit seiner veränderten Zeitstruktur.

AK 7 In Projekten lernen – Bewegte Zeit in der Ganztagschule

Petra Böcker (Universität Marburg)

Der schulpädagogische Diskurs sieht die Ganztagschule als Möglichkeit, reformpädagogische Intentionen zu initiieren (Keuffer & Trautmann, 2008). Projekte und Projektunterricht setzen in der schulpädagogischen Diskussion genau hier an: Sie intendieren eine „umfassende Veränderungsperspektive von Schule und Unterricht“ (Bastian & Schnack, 1997, S. 166) auf Grundlage eines subjektorientierten Lehr- Lernverständnisses. Projekte und Projektunterricht sind ein Baustein für eine ganztägige Lern- und Unterrichtskultur und stehen im Fokus dieses Vortrags. Appel (2005, S. 119) stellt fest, dass sich der Projektunterricht insbesondere in der Ganztagschule weiterentwickelt hat, denn mit dem Ganztag er-

öffnen sich durch die „Zeit für mehr“ Möglichkeiten, den ‚ursprünglichen‘ Projektgedanken mit seinem Erziehungs- und Bildungspotenzial zu integrieren. Mit dem Boom des Projektgedankens ab den 1980er Jahren hat der Projektunterricht sich mehr und mehr an den staatlichen Regelschulen zu einer „Inselmethode“ entwickelt (Appel, 2005), die strukturell sich nicht in den Schulalltag einbinden ließ und zu einer Degradierung der ‚ursprünglichen‘ Projektidee in der Tradition Deweys führte (vgl. auch Böcker, 2009). „Für die Ganztagschule eignet sich Projektunterricht neben dem inhaltlichen Anspruch auch schon deshalb, weil die zeitliche Bindung bei der Durchführung weiter gespannt werden kann als an der Halbtagschule“ (Appel, 2005, S. 119f.). Projekte verorten sich im Ganztag auf zwei verschiedenen Ebenen: Zum einen gibt es das Projekt im Unterricht selbst, entweder im Fachunterricht als Unterrichtsmethode oder als eigenständiges Fach, zum anderen gibt es das Projekt außerhalb des regulären Unterrichts als Projekttag oder Projektwoche, in der Regel verbunden mit einer Auflösung der alltäglichen Unterrichtsstruktur. Im Fokus dieses Teilprojektes im Rahmen der Gesamtstudie StuBSS steht die Frage, welche Rolle Bewegung, Spiel und Sport in Projekten und im Projektunterricht einnehmen und in welchem Zusammenhang Bewegung zu dem mit dem Projekt und dem Projektunterricht intendierten Bildungs- und Erziehungsverständnis steht. Dabei geht es um Organisationsformen des Projektes im Ganztag und der Bedeutung von Bewegung innerhalb der sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierenden Projektkonzeptionen. Wie entstehen an Ganztagschulen Projekte? Wie werden Projektwochen an Ganztagschulen gestaltet? Projekte und Projektunterricht stellen im Gesamtkontext einen Baustein zu einer bewegten Ganztagschulentwicklung dar.

Arbeitskreis 8

Moderation: Petra Wolters

Belastungen und Bewältigungsstrategien im Sport

AK 8 Evasives Bewältigungsverhalten im Sportunterricht

Christian Belz (Graduiertenkolleg 1195: Universität Göttingen)

Im Sportunterricht wirken die im Alltag auftretenden Belastungen sowohl summativ als auch multiplikativ aufgrund der ausgeprägten Simultanität sowie Unvorhersehbarkeit der Ereignisse (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Eine Notwendigkeit des Unterrichtens ist es, eine Strategie zu wählen mit der tagtäglichen Belastungen und Beanspruchungen begegnet werden kann. Vor allem Personen in sozialen Berufen sind oftmals Rollenstrukturen ausgesetzt, die von Konflikten, Ungewissheit und geringer Gratifikation geprägt sind und greifen daher nach Cherniss (1981) auf defensive intrapsychische Maßnahmen (Kramis-Aebischer 1996). Evasives Verhalten ist charakterisiert durch Ignorieren, Ver-

meiden und Ausweichen sowie einer teils präventiven Handlungsweise im Konfliktverhalten zur Belastungsminderung. Kolb und Wolters (2000) beschrieben zum ersten Mal evasives Lehrerverhalten im Sportunterricht.

Bei der im Querschnittsdesign angelegten Untersuchung gehen insgesamt 705 Fragebögen von niedersächsischen Gymnasiallehrkräften in die Auswertung ein. Neben einem neu konstruierten Instrument zur Erfassung evasiver Tendenzen im Sportunterricht, wurde eine Reihe weiterer Instrumente eingesetzt.

Mit dem neu entwickelten Instrument kann einerseits evasives Potential unter den Sportlehrkräften erhoben werden, andererseits lassen Zusammenhänge mit weiteren eingesetzten Instrumenten zur Erfassung von Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen Begründungsmuster dieser spezifischen Strategie zu. Bezogen auf die Berufswahlmotivation beispielsweise zeigen Personen, die extrinsisch-hedonistische Motive wie Arbeitsplatzsicherheit oder das Gehalt für die Wahl des Lehrerberufs verantwortlich machen deutlich evasivere Verhaltenstendenzen im Sportunterricht als intrinsisch-altruistisch Motivierte.

Literatur

Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3), 161-173.

Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. unveränd. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Kolb, M. & Wolters, P. (2000). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209-221). Hamburg: Czwalina.

AK 8 Belastungsmuster von SportlehrerInnen

Wolf-Dietrich Miethling & Jan Sohnsmeier (Universität Kiel)

Der häufig Ungewissheit hervorrufende Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung enthält auch eine Belastungs-/Bewältigungsproblematik des Sportlehrerberufs. Das seinerzeit mit einem weit ausgelegten Begriff von „Angst“ markierte Thema wird derzeit mit modernen Begrifflichkeiten von „Stress“ und „Gesundheitsgefahren“ im Lehrerberuf behandelt.

In einer Studie bei 8000 LehrerInnen hat Schaarschmidt (2004) das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben mittels Fragebogen (AVEM) untersucht und dabei drei Faktoren identifiziert: das Arbeitsengagement, die Widerstandskraft und bestimmte Emotionen. Über diese Faktoren und ihre jeweiligen Merkmale ermittelte er vier belastungs- bzw. gesundheitsbezogene Muster. Die Ergebnisse belegen, dass zahlreiche LehrerInnen gesundheitsgefährdenden Belastungen ausgesetzt sind. Im Hinblick auf die Sportlehrertätigkeit liegen bisher noch wenige, partielle Befunde vor. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie bereitet den im Rahmen des Kieler SPOBIO-Projekts (Miethling, 2006) erweiterten Datensatz (N

= 1723 SportlehrerInnen) zu spezifischen sportunterrichtlichen Stressoren und allgemeinen Faktoren des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (AVEM) neu auf und versucht durch Clusteranalysen empirisch fundierte Belastungsmuster zu bestimmen. Dieses Vorgehen erlaubt einen differenzierten Vergleich mit den von Schaarschmidt aufgezeigten Mustern.

Für die Ermittlung der Anzahl der Belastungsmuster und die Zuordnung der SportlehrerInnen zu diesen wurde zuerst eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt (Fusionierungsalgorithmus: Ward-Methode; Ähnlichkeitsmaß: Quadrierte euklidische Distanz). Anschließend wurde zur Verbesserung der Gruppierungen eine Clusterzentrenanalyse durchgeführt. Es lassen sich vier Belastungsmuster identifizieren: Das ‚gut balancierte Muster des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit‘ repräsentiert 32 % der SportlehrerInnen; für 25 % ist das schonende Muster der ‚Distanz zur Arbeit‘ zutreffend; die restlichen 43 % verteilen sich auf die gesundheitsgefährdenden Muster der ‚körperlich stärker Beanspruchten‘ (26 %) und der vom ‚Burnout‘ Bedrohten (17 %). Mit insgesamt 43 % ist der Anteil der Gesundheitsgefährdeten im Sportlehrerberuf also recht hoch, wenngleich dieser Wert unterhalb dem von Schaarschmidt allgemein für den Lehrerberuf ermittelten Wert liegt. Differentielle Befunde zu den Variablen ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘, ‚Schulbildung‘, und ausgewählten ‚Bundesländern‘ werden zur Diskussion gestellt.

Literatur

Miethling, W.-D. (2006). Belastungs- und Bewältigungspotenziale in der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 25-42). Butzbach-Griedel: Afra.

Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

AK 8 Störungen im Sportunterricht

Anja Baumann & Andreas Hoffmann (Universität Tübingen)

Einleitung: Sportunterricht in Deutschland ist charakterisiert durch einen Doppelauftrag, er soll qualifizieren und erziehen. Zugleich deuten diverse Studien zu Handlungsorientierungen von Sportlehrkräften darauf hin, dass der sportunterrichtliche Alltag eher geprägt ist von einer Sach- und Ablauforientierung. Handlungsleitend sind demnach das Interesse an der Vermittlung der „Sache Sport“ sowie an einem möglichst reibungslosen, ökonomisch organisierten Unterricht. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Erziehungsauftrag hier eher zu kurz kommen könnte. Dem gegenüber steht eine alternative Überlegung: Der Unterrichtsalltag ist auch durch Störungen charakterisiert, welche als unerwünschte Begleiterscheinung oder aber als Anlass und Chance für pädagogische Interventionen und soziales Lernen betrachtet werden können. Zu dieser Thematik der

Störungen und ihrer (konstruktiven) Bewältigung liegen bislang aber nur wenig Forschungsbefunde vor.

Methode: Als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten sollte zunächst ein Fragebogen zur Erfassung von sportunterrichtstypischen Störungen entwickelt werden. Auf der Basis sportpädagogischer, praxisbezogener Literatur wurden 80 Items zu den folgenden – sich teilweise inhaltlich überschneidenden – Bereichen formuliert: „Langeweile“, „Verweigerung“, „Aggression“, „Gruppenkonflikte“, „Außenseiter“, „unfares / unsoziales Verhalten“, „Differenzen“, „externe Vorbelastungen“, „Disziplinschwierigkeiten“, „Rahmenbedingungen“. Die Items erfassen, inwieweit die befragten 509 Schüler/innen die entsprechende Thematik in ihrem Sportunterricht wahrnehmen. Mittels einer dimensionsreduzierenden Hauptkomponentenanalyse wurden Themenbereiche herausgearbeitet, welche von den Befragten konsistent und valide wahrgenommen werden.

Ergebnisse: Eine faktorenanalytische Auswertung des Itempools ergibt eine sechsfaktorielle Lösung mit insgesamt guten bis sehr guten Kennwerten. Mit Hilfe des entstehenden Fragebogens können im Schulsport wahrgenommene Unterrichtsprobleme aus den Themenbereichen (1) *Langeweile*, (2) *Verweigerung*, (3) *Aggression*, (4) *Außenseiter*, (5) *Externe Vorbelastungen* sowie (6) *Disziplin* erfasst werden.

Diskussion: Eine zuverlässige Erfassung von Störungen und Problemen stellt eine potentielle Ausgangsbasis für weiterführende Arbeiten dar. Einerseits kann ein solcher Fragebogen in Längsschnittstudien eingesetzt werden, um beispielsweise die Interaktion von Lehrerverhalten, Unterrichtsstörungen und denkbaren Konsequenzen zu beleuchten. Andererseits können entsprechende Daten als Feedback für Lehrkräfte oder als Basis für Fortbildungsangebote genutzt werden.

Arbeitskreis 9

Moderation: Marco Danisch

Sportpädagogik Reloaded – Sportvermitteln im Web 2.0

AK 9 Podfit - Bedeutung und Chancen des Web 2.0 für Präventivtraining im Fitnesssport

Jens Lüders (Universität Gießen)

Das Web 2.0 und die neuen Medien spielen heutzutage eine wichtige Rolle in der medialen Vermittlung von Bildungsangeboten. Komplexe Sachverhalte und Thematiken können dem interessierten Nutzer durch eine leicht zugängliche und qualitativ hochwertige, pädagogisch und didaktisch aufbereitete Darstellung näher gebracht oder auch selbst erstellt werden. Das Projekt „Podfit“ hat die Zielsetzung, Inhalte des funktionellen und gesundheitsbezogenen Fitnesstrainings über die vielfältigen Möglichkeiten des Web 2.0 auf den heimischen PC des inte-

ressierten Nutzers zu transportieren. Der User soll über Podfit die Chance erhalten, gesundheitsorientierte, präventive und durch Experten verifizierte Bewegungsprogramme umzusetzen. Podfit stellt eine (im Sinne des „social networking“) web-basierte Community dar, die über Blogs, RSS Feeds und entsprechende Video-Podcasts effektives Gesundheitstraining zur Verfügung stellt und einen Austausch von Sportinteressierten, Sportanfängern, Trainern und der Wissenschaft möglich macht. Podfit setzt auf eine einfache, für jeden leicht zugängliche Veranschaulichung von professionellem Präventivtraining, welches mit wenig Aufwand in aber auch außerhalb eines Fitnessstudios vollzogen werden kann. Die hier vermittelten Inhalte hegen einen interdisziplinären Anspruch, der Teilgebiete der Medizin, der Sportwissenschaft, der Pädagogik sowie der Didaktik umfasst. Darüber hinaus bietet das Projekt Jugendlichen eine Möglichkeit, sich durch Partizipation wichtige Medienkompetenzen anzueignen und das pädagogische Potenzial des Web 2.0 kennen zu lernen. Podfit stellt somit eine Chance dar, einem breiten und generationsübergreifenden Publikum Bildung und Erziehung zur Gesundheit verfügbar zu machen.

AK 9 Multimedial unterstützte Adipositas-Nachsorge bei Kindern und Jugendlichen

Hagen Wulff (Universität Gießen)

Adipositas ist laut WHO die weltweit größte Epidemie. Die Erkrankung entsteht durch viele Faktoren, z.B. Bewegungsmangel und übermäßige Kalorienzufuhr. In Deutschland ist die Häufigkeit (16-20%) von Übergewicht und Adipositas in den letzten Jahren bei Jugendlichen stark gestiegen. Derzeit gibt es 1,9 Millionen übergewichtige Jugendliche, davon sind 800.000 adipös. Bis zum Jahr 2040 wird ein Anstieg auf 40% erwartet. Ein Großteil adipöser Jugendlicher besucht eine Kur, in der das Gewicht durch kontrollierte Ernährung und regelmäßiges Training entsprechend reduziert werden soll. Aufgrund der fehlenden Unterstützung in der Familie oder nicht vorhandener Trainingsgruppen wird der Bewegungsumfang nach der Kur häufig zurückgefahren. Die Patienten nehmen wieder zu, der Effekt der Kur schwindet. An dieser Stelle soll das sog. Multimediale Adipositas Trainingssystem (MAT) ansetzen, indem es selbständigen und verantwortungsbewussten Jugendlichen durch Audio- und Videopodcasts dahingehend eine Unterstützung bietet, bewegungsbezogene Empfehlungen sowie Übungen und Trainingsformen, die sie während des Kuraufenthaltes erlernt haben, weiter fortzuführen, zu intensivieren und einen langfristigen Erfolg im Kampf gegen das Übergewicht zu ermöglichen. Der vorliegende Beitrag soll die sportpädagogische Bedeutsamkeit und den angemessene Einsatzes neuer Medienformen innerhalb

der Adipositas-Thematik begründen sowie die prozesshafte Entwicklung des MAT inkl. wissenschaftlicher Begleitmöglichkeiten skizzieren.

AK 9 Generation Content – Das Web 2.0 im sportpädagogischen Diskurs

Marco Danisch (Universität Gießen) & Jürgen Schiwer (Universität Flensburg)

Der Sport ist längst im World Wide Web angekommen und zählt in diversen Ausprägungsformen zu den von unterschiedlichen Nutzergruppen nachgefragten Angeboten. Neben der Sportberichterstattung im Internet, den Websites von Sportvereinen, Sportartikelherstellern und Fanszenen, den Online-Games sowie Simulationen gehören inzwischen auch sportbezogene Beratungs- und Bildungsangebote ganz selbstverständlich zur Inhaltspalette. Gerade mit Blickrichtung auf die oft exponierten Handlungsräume im Sport – von der Skipiste über das Badminton- oder Fußballfeld bis zum Skaterpark – eröffnen Web 2.0-Anwendungen wie Weblogs, Wikis und das Podcasting neuartige Möglichkeiten für die Aufbereitung und Verfügbarkeit entsprechender Ausbildungs- und Übungsmaterialien. So lassen sich beispielsweise Podcasts zu bestimmten Fußballtechniken und -taktiken beim Vermittlungsprozess direkt auf dem Rasen einsetzen, Skifahrer können auf der Fahrt im Lift noch einmal per iPod oder iPhone ihre Kurventechnik studieren und ein Gesundheitssportkurs kann sich im eigenen Blog über die Trainingswirkungen austauschen. Mit der sich seit einigen Jahren verändernden Ausrichtung des Internets verschmelzen insbesondere die Funktionen und Rollen bei der Gestaltung solcher Medienformen. Hierbei erhalten die früheren *User* durch neuartige Technologien wie u.a. das Podcasting und deren konsequenter Anwendung weit reichende Möglichkeiten zur eigenen (Mit-)Gestaltung von Inhalten und Wissenszusammenhängen. Eine didaktisch angemessene Integration in die Bildungsbereiche des Sports und die daraus resultierende Ausdifferenzierung klassischer Lehr- Lernstrategien ist jedoch nur dann möglich, wenn zuvor eine systematische und gemeinsame Annäherung von Lehrenden *und* Lernenden, unter Berücksichtigung der pädagogischen Potenziale erfolgt. Dieser Thematik nimmt sich der vorliegende Beitrag an und konkretisiert die curricularen Einbindungs- und Anwendungsmöglichkeiten des Web 2.0 in die schulische und hochschuldidaktische Ausbildung am Beispiel des Videopodcasts.

Arbeitskreis 10

Moderation: Peter Frei

Ungewissheits-Diskurs in der Sportpädagogik

AK 10 Ungewissheit in sportdidaktischer Theoriearbeit (k)ein Thema?

Jens Hasenbank-Kriegbaum (TU Darmstadt)

Die Ungewissheit der Organisation von Unterricht, der Vermittlung zwischen Lehrer und Schüler sowie der Begründung und Auswahl von Lerninhalten ist der Didaktik als zu bearbeitendes Problem des Erziehungssystems immer schon vorausgesetzt. Die Ungewissheit des pädagogischen Handelns wird mit dem Anspruch der Didaktik als die Praxis anleitende Wissenschaft gleichsam dupliziert, wobei das „Technologiedefizit des Erziehungssystems“ (Luhmann, 1988, 120) die Erwartungen der Profession nach Orientierung und Handlungsanleitungen torpediert. Zwar sind Fehlerquellen identifizierbar, jedoch erlaubt das Technologiedefizit ebenso wenig die gesicherte Zurechnung von Fehlern, wie deren gezielte Abstellung (vgl. ebd.).

Dies bietet einen breiten Spielraum für Reformanstrengungen, Rezepte und Unterrichtskonzepte, wie man sie empirisch in Vergangenheit und Gegenwart in vielfältiger Weise beobachten kann. Nun impliziert diese theoretische Beschreibung keineswegs, solange ein hinreichendes Enttäuschungsmanagement über Semantik und Adressierung gelingt, die Resignation des Erziehungssystems, vielmehr ist sie als „paradoxe Logik des Erfolgs im Scheitern“ (Rustemeyer 2003, 88) geradezu geeignet, wahrgenommene Defizite als noch nicht realisierte Möglichkeiten der Problembearbeitung des Erziehungssystems zu übereignen und in Entscheidungen zwecks Verbesserung des Gegebenen zu überführen. Ist doch gerade die als defizitär wahrgenommene Schul- und Unterrichtsrealität Anlass „immer wieder neuer didaktisch-methodischer Argumentationen und administrativer Regulationen“ (Terhart 2005, 10).

Anstatt die für das Technologieproblem konstitutive „Differenz zwischen der Aneignungslogik und der Vermittlungslogik“ (Gruschka 2002, 89; vgl. Kade 1997) in das Zentrum didaktischer Theoriebildung zu rücken, verschmilzt diese Differenz in zahlreichen kanonisierten didaktischen Modellen in Form von Unterrichtskonzepten zur Einheit. Die Invisibilisierung eines zentralen Problems der Didaktik ist die Folge. Ausblendung derartiger Komplexität, die die Wissenschaftlichkeit der Theorie zumindest fraglich werden lässt, erfolgt nicht selten mit Verweis auf die Praxisrelevanz, der im Verdacht steht, gegen den Vorwurf wissenschaftlicher Theoriedefizite zu immunisieren (vgl. Diederich 1988, 192). Wenn für diese Konzepte zudem „pragmatischer Eklektizismus“ charakteristisch und die persönliche Vorstellung des Autors von gutem Unterricht leitend sind (vgl. Wigger 2004, 276f.), stellt sich die Frage, was dies für die Didaktik - speziell die Sportdidaktik - als Wissenschaftsdisziplin bedeutet, welche Bedingungen hierzu geführt haben und schließlich welche Funktionen und welchen Stellenwert sie heute hat.

Literatur

Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik. Weinheim, München: Juventa.

- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kade, Jürgen (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–70.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rustemeyer, Dirk (2003): Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 73–91.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 1, S. 1–13.
- Wigger, Lothar (2004): Didaktik. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 244–278.

AK 10 Erziehung im Sportunterricht unter den Bedingungen von Kommunikation und Ungewissheit

Claus Krieger (Universität Kiel)

Vor dem Hintergrund eigener Arbeiten (Miethling & Krieger; 2004; Krieger & Miethling, 2007), in denen die Kategorie „(produktive) Unsicherheit“ einen zentralen Status erhält und in Bezug auf den aktuellen „Ungewissheitsdiskurs“ in der Erziehungswissenschaft, entstand das Interesse an der qualitativen Exploration von Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Ausgehend von konkreten sportunterrichtlichen Situationen, in denen ein erzieherisches Potential des produktiven Umgangs mit Unsicherheit angenommen wird, findet anhand von Fallrekonstruktionen aus Forschersicht sowie aus der unmittelbaren Gegenüberstellung der Sportlehrer- und Schülersicht(en) eine empirische Analyse von Erziehungsprozessen im Sportunterricht statt.

Den theoretischen Rahmen bilden hierfür zwei Ansätze im Kontext des Ungewissheitsdiskurses, die „Theorie der pädagogischen Situation“ (Herzog, 2002) sowie die „Theorie der pädagogischen Kommunikation“ (Kade, 2003), die auf gängige Erziehungspositionen in der Sportpädagogik (insbesondere nach Meiberg, 1991; Dietrich & Landau, 1990, Funke-Wieneke, 1999 und Neumann, 2004) bezogen und in Grundannahmen zu Erziehung im Sportunterricht unter den Bedingungen von Kommunikation und Ungewissheit überführt werden.

Erziehung ist in diesem Verständnis ein *entwicklungssensitives Geschehen*, ist Interaktion und feedbackgesteuerter Austausch, der sich *in konkreten Episoden* manifestiert und sich auf in einzelne Aufgaben gefasste fortgesetzte Problembearbeitungen bezieht, die offen für die Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen sind und sich *in der Zeit*, als Prozess ereignen. Erziehung ist insofern immer eine soziale Praxis, die prinzipiell unter Bedingungen *mehrfacher Ungewissheit* stattfindet.

Im Zentrum des Beitrags steht die Herleitung und Erläuterung dieser Grundannahmen sowie der unterrichtstheoretischen Folie der Untersuchung; darüber hinaus sollen zentrale Kategorien (z.B. *Verfehlungen, Balancierungen und Annäherungen*) und aus der empirischen Analyse hervorgehende Thesen vorgestellt werden.

Literatur:

Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Hamburg: Rowohlt.

Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 4, 13-21.

Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung*. Weilerswist: Velbrück.

Kade, J. (2003). Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: I. Gogolin u. a., *Innovation durch Bildung* (S. 89-108). Opladen: Leske + Budrich.

Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2007). Produktive Unsicherheit als Motor und Merkmal der Inszenierung von Sportunterricht im Jugendalter. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 104-106). Hamburg: Czwalina.

Meinberg, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik*. Darmstadt: WBG.

Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.

Arbeitskreis 11

Moderation: Ulrich Nickel

Neurobiologische Impulse für die Sportpädagogik

AK 11 Ein neurobiologisches Modell zur genuin schulischen Gesundheitsförderung

Franz-Josef Schneider (Universität Karlsruhe)

Eine flächendeckende, systematische und theoriegeleitete Gesundheitsförderung auf dem schulischen Sektor fehlt, obwohl die gesundheitlichen Belastungen der Kinder und Jugendlichen nach derzeitigem Erkenntnisstand stetig steigen. Aufgrund des *New Public Management* (NPM) sowie den daraus resultierenden verknüpften staatlichen Ressourcen und zunehmenden Kürzungen – leider auch im Bildungsetat – ist ein weitgehend kostenextensives Konzept zu entwickeln, das die vorhandenen Ressourcen in der Schule effektiv und effizient im Sinne einer Gesundheitsförderung nutzt.

Das neu entwickelte Konzept der neurobiologischen Gesundheitsförderung auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse konkretisiert sich in dem Fach Integrierte Gesundheitslehre (iGeL) und versteht sich als genuin schulische Aufgabe, da es den Lehr-, Lern- und Erziehungsprozess in den Mittelpunkt des erkenntnis- und handlungsleitenden Interesses stellt. Es liefert einerseits das theoretische Fundament und stellt andererseits den Rahmen und das Ziel schulischer Gesundheitsförderung dar. Der Weg dorthin führt über gesundheitsrelevante Fächer des per Erlass dekretierten schulischen Kanons. Als „Leitfächer“ bieten sich die Fächer Biologie und Sport sowie Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe an. „Zuliefererfunktion“ haben Fächer wie Chemie,

Physik, Sozialwissenschaft, Religion, Kunst und Musik. Anhand der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen erfolgt eine exemplarische Lehrplananalyse (im Rahmen dieses Beitrags), da diese zu den ausführlichsten unter den bundesdeutschen Lehrplänen zählen.

Eine neurobiologische Gesundheitsbildung und –förderung schafft im Verbund mit geisteswissenschaftlichen und musischen Fächern eine umfassende Basis für das „Kerngeschäft“ der Schule, nämlich Unterricht und Erziehung, für eine optimierte Entwicklung der psycho-physischen und sozialen Individualität und leistet darüber hinaus einen essentiellen und existentiellen Beitrag zur Allgemeinbildung.

Literatur

Lorenz, C. (2006). Will the Universities Survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. *Sociologica internationalis: Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung* 44 (1), 123-151.

Schneider, F. J. (2008). *Gehirn, Gesundheit, Gymnasion*. Zur zerebralen Leistungsförderung in Schule und Sport. Göttingen: Cuvillier Verlag.

AK 11 Unerwartetheit und Überraschung in Fällen von Sportlehrkräften als Beitrag zum Erwerb von Sicherheit!?

Neurokasuistisches Erklärungsmodell

Rolf Schwarz (PH Heidelberg)

Im Zeitalter großflächiger Wirksamkeitsstudien zur Lehrerqualität, der Umstrukturierung von Schulformen und externer Evaluationen durch Inspektoren benötigen Lehrer mehr denn je das, was bereits die Praxisschock-Forschung der 1970er Jahre mit starker Eindringlichkeit antizipiert hat: Sicherheit im alltäglichen Unterrichtshandeln.

Umso bedenkenswerter ist der empirische Fakt, dass jeder vierte Fall im Unterricht einer Sportlehrkraft unerwartet und überraschend auftaucht (SCHWARZ 2009). Der Vortrag wird gleichwohl zeigen, dass diese Tatsache als Chance für die Verbesserung des Lehrerhandelns dienen kann, sofern als Konsequenz daraus eine professionelle pädagogische Kasuistik erfolgt.

Als eine der wichtigsten Fallkategorien schafft die Unerwartetheit/Überraschung („novelty“) die Grundlage antizipatorischen Handelns, der Erinnerung. Evolutionstheoretisch ist es überlebenswichtig, Ereignisse voraussagen zu können. Wer Ereignisse der Zukunft vorausschauen kann, lebt ein energetisch sparsames und gleichzeitig hoch effektives Leben. Die Möglichkeit zu perspektivischem Handeln ist wohl der wichtigste Grund, warum die Spezies Mensch so dominant gegenüber anderen Säugetieren sein kann (EIBL-EIBESFELD 1987). Unerwartetes und Überraschendes wirkt deshalb auf unser Gehirn wie die Zwangsaufforderung zum Lernen: „Behalte Dir dieses unerwartete Ereignis im Gedächtnis, damit du beim

nächsten Mal vorbereitet bist und die Situation bestmöglich nutzen kannst.“ Sollte das Erlebnis negativ sein, wird der menschliche Organismus die neuronal verankerte Strategie des Vermeidungshandelns entwickeln, um Schaden dauerhaft abzuwenden. Umgekehrt ist etwas überraschend Zuträgliches eine willkommene Verbesserung der aktuellen Handlungssituation und langfristig wichtig für das eigene Überleben. Diese einfache Logik gilt etwas komplexer auch für den Sportunterricht. Negativ Unerwartetes oder Überraschendes bindet möglicher Weise die eigene Kapazität und bedroht das Stundenziel; positiv Unerwartetes könnte bei dauerhafter Nutzung das Erreichen des Stundenziels erleichtern. In jedem Fall wirkt Überraschendes als neuronale Emergenz (BUNZECK & DUZEL 2006; FENKER et al. 2008) mit hoch wirkungsvollem Lerngehalt.

Ein entscheidender neuronaler Grund liegt in der Aktivierung des Hippocampus, einem Organ in der unteren Seite des Schläfenlappens (Temporallappen). Als Abgleichinstanz zwischen bisher bekanntem Wissen und einströmender Information erkennt er, ob es sich um Altbekanntes oder neue, möglicher Weise Gewinn bringende Signale handelt (BUNZECK, et al. 2007). Über assoziierte Bereiche wie den dopaminergen Nucleus accumbens, die Substantia nigra und das ventrale tegmentale Areal (AVT) wird über eine Rückprojektion (positive Rückkopplung) die Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin bewirkt. Man spricht deshalb auch von der hippocampalen AVT-Dopaminschleife (vgl. BUNZECK & DÜZEL 2006). Exakt diese sich selbst aufrechterhaltende Dopaminschleife ist Ursache für die Langzeitpotenzierung (LTP), insbesondere dann, wenn die Überraschung positive Konsequenzen hat (SCHULTZ 1998). Fälle des Sportunterrichts halten dieses Lernpotential für Lehrer bereit.

Literatur

- BUNZECK, N. & DUZEL, E. (2006): Absolute Coding of Stimulus Novelty in the Human Substantia Nigra/VTA. In: *Neuron*, Vol. 51, Issue 3, pp. 369-379.
- BUNZECK, N., SCHÜTZE, H., STALLFORTH, S., KAUFMANN, J., DÜZEL, S., HEINZE, H.-J., DÜZEL, E. (2007): Mesolimbic novelty processing in older adults. In: *Cerebral Cortex*, 17 (12), pp. 2940-8.
- EIBL-EIBESFELD, I. (1987): *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*. München & Zürich: Piper.
- FENKER, D.B., FREY, U., SCHUETZE, H., HEIPERTZ, D., HEINZE, H.-J. & DUZEL, E. (2008): Novel Scenes Improve Recollection and Recall of Words. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, pp. 1250-1265.
- SCHULTZ, W. (1998): Predictive reward signal of dopamine neurons. In: *Journal of Neurophysiology*, Vol. 80, pp. 1-27.
- SCHWARZ, R. (2009): *(Neuro-)Kasuistische Sportlehrerbildung – Sportlehrer werden von Fall zu Fall*. Hamburg: Czwalina (im Druck).

Arbeitskreis 12

Moderation: Jana Eisenstein

Schulsport der Zukunft?

AK 12 Auswirkungen des G8

Andreas Hoffmann (Universität Tübingen)

Einleitung: Internationale Bildungsvergleiche erhöhen den Druck auf das hierbei eher schlecht abscheidende deutsche Bildungssystem. Die politische Aktivität droht unter diesem Druck zu einem verkürzenden politischen Agieren zu geraten. So wird beispielsweise von verschiedenen Seiten das politisch forcierte achtjährige Gymnasium kritisiert. Schüler, Eltern und auch Ärzte berichten über gestiegenen Leistungsdruck und negative Konsequenzen. Mit der scheinbar gewachsenen schulischen Beanspruchung der Jugendlichen gehen zugleich Befürchtungen von weiteren Konsequenzen des so genannten G8 einher: Die Jugendlichen erleben mit mehr Leistungsdruck nicht nur eine Belastung ihrer Gesundheit, sie kommen zudem weniger dazu, diesem Leistungsdruck ein gesundheitsprotektives, bewegungsaktives Freizeitverhalten entgegen zu setzen. So befürchten Sportvereine und –verbände massive Einbrüche ihrer Mitgliedszahlen, der kontinuierlichen Vereinsaktivität sowie ehrenamtlichen Engagements. Den diversen subjektiven Aussagen und Befürchtungen steht bislang ein Mangel an wissenschaftlichen Begleit- oder Konsequenzstudien gegenüber.

Methode: In einer empirischen Vergleichsgruppenstudie wurde versucht, potentielle Auswirkungen des so genannten G8 zu beleuchten. Mittels Fragebögen wurden hierzu vier neunte Klassen eines G8-Zuges sowie vier zehnte Klassen des gleichen Gymnasiums befragt, die noch die neunjährige Gymnasialzeit absolvieren. Erfasst wurden unter anderem Aspekte des Freizeitverhaltens, Aspekte des Wohlbefindens (nach Wydra, 2005) sowie Klassenklimaaspekte (nach Saldern & Littig, 1987).

Ergebnisse: Die Analysen der Daten zeigen, dass die Schüler des G8-Zuges nicht nur signifikant mehr Unterrichtsstunden pro Woche haben, sondern dass dies auch mit einem signifikant höheren wahrgenommenen Leistungsdruck einhergeht. Die Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander sowie die Zufriedenheit mit den Mitschülern werden vom G8-Zug jedoch ebenfalls signifikant höher eingestuft, als bei der Vergleichsgruppe. Die G8-Schüler sind signifikant seltener Mitglied in einem Sportverein und unter anderem tendenziell auch weniger ehrenamtlich aktiv.

Diskussion: Die Daten scheinen darauf hinzudeuten, dass das achtjährige Gymnasium einerseits die Klassengemeinschaft eher „zusammenschweißt“ – andererseits aber auch mit einem deutlich höheren Leistungsdruck einhergeht. Auf das

Freizeitverhalten der Schüler scheint das achtjährige Gymnasium tendenziell restringierenden Einfluss auszuüben.

Literatur

Saldern, M. v., & Littig, K. E. (1987). *LASSO 4-13. Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.

Wydra, G. (2005). *Der Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW). Entwicklung und Evaluation eines mehrdimensionalen Fragebogens*. Retrieved 05 März, 2009, from the World Wide Web: <http://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/FAHW-Manual.pdf>.

AK 12 Sportunterricht im Jahr 2100 – Szenarien und Visionen zukünftiger Schulsportentwicklung

Rolf Kretschmann (Universität Stuttgart)

„Mein bzw. der Sportunterricht lief bzw. läuft so und so ab.“ Die Schulpflicht und das Pflichtfach „Sport“ macht es dem einzelnen Schüler unmöglich, nicht am Sportunterricht teilzunehmen, sieht man einmal von Krankheit und/ oder Freistellung ab. Diese sozusagen zwangsläufige Sozialisation generiert verschiedene Auffassungen von Sportunterricht, also wie dieser verläuft bzw. verlaufen sollte.

Die (deutschsprachige) Sportwissenschaft, vornehmlich deren Teildisziplin Sportpädagogik, hat versucht, sich sowohl die normativ-präskriptive als auch die empirisch-deskriptive Seite von Sportunterricht und Schulsport zu widmen, wohl gemerkt mit einem Schwerpunkt auf dem Normativen, wobei der Trend hin zum Deskriptiven bzw. Empirischen deutlich zu erkennen ist.

Im Rahmen der Schulsportforschung lassen sich verschiedene Entwicklungsszenarien skizzieren, die sich im Spannungsfeld zwischen dem „Verschwinden des Schulsports“ und einer „Schulsportkonjunktur“ befinden. Verschiedene Trends wie Marginalisierung (z.B. Kürzung von Stunden) oder eine Zusammenfassung in übergeordnete, ästhetische Lernbereiche (z.B. Kunst – Musik – Sport) lassen sich bereits beobachten.

Die aktuelle Diskussion um die Abschaffung des Sportunterrichts in der Grundschule zeugt von einer dynamischen und durchaus kontrovers diskutierten Entwicklung in diesem Bereich.

Cuncta fluunt et quo vadis Schulsport und Sportunterricht?

Im Sinne einer fiktiven und rein hypothetischen Beschreibung sollen anhand verschiedener und konträrer Szenarien des Sportunterrichts in der Zukunft - im Jahr 2100 – Szenarien bzw. punktuelle Ausschnitte des Sportunterrichts skizziert werden, um sich der potentiellen Endpunkte zeitgenössischer Schulsportentwicklung bewusster zu werden, die selbstverständlich auch nur Zwischenstationen sein können.

Die Pole der Schulsportentwicklungsszenarien werden hier wiederum - sozusagen zwangsläufig - zum Rahmen der fiktiven und teils visionären Zukunftsutopie(n).

Der Mehrwert einer solchen Betrachtung liegt nicht etwa bei einem Sich-selbst-Zurücknehmen und Relativierung der eigenen Affektiertheit in Anbetracht des gesamten Zeitverlaufs und seiner Geschichtlichkeit im ungefährlichen Science-Fiction-Szenario.

Nein, der Mehrwert liegt in einer reflexiven Selbstbetrachtung des Gegenstands, der Ziele und Methoden sowie moralischer Implikationen einer Schulsportentwicklung mit eigener Dynamik, der man sich durch die „Was-wäre-wenn?“-Frage und das Gedankenexperiment möglicher Realitäten der Zukunft in einem neuen Verhältnis nähern kann bzw. könnte.

Am Ende steht also die Frage: Wie sieht Sportunterricht im Jahr 2100 aus? Oder: Wie *könnte* Sportunterricht im Jahr 2100 aussehen? Und: Welchen Einfluss haben die fiktiven Visionen auf unser jetziges Verständnis von Sportunterricht und Schulsportentwicklung?

Arbeitskreis 13

Moderation: Georg Wydra

Belastungen und Beanspruchungen im Sportunterricht

AK 13 Belastungszeiten und -intensitäten im Sportunterricht

Georg Wydra (Universität des Saarlandes)

Einleitung: Die Belastungsumfänge und -intensitäten im Sportunterricht wurden in den letzten fünf Jahrzehnten in einer Vielzahl von Beiträgen kritisch hinterfragt. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen sind nicht eindeutig. Vor allem ältere Untersuchungen konstatieren Bewegungsumfänge von weniger als zehn Minuten. Die Aussagen über die Belastungsintensitäten und -umfänge resultierten vor allem in den älteren Untersuchungen fast ausschließlich auf Stundenbeobachtungen (Hope, & Vogt, 1979). Selbstauskünfte der Schüler und objektive Beanspruchungsparameter in Form von Herzfrequenzmessungen stellen eher die Ausnahme dar. Methodik: Es stellt sich die Frage, wie lange und wie intensiv sich Schüler im Sportunterricht bewegen. Analysiert wurden 23 Unterrichtsstunden, im Rahmen derer die Anstrengung von 230 Schülern analysiert wurde. Die Operationalisierung der Bewegungsintensität erfolgt über einen Kurzfragebogen sowie Herzfrequenzmessungen mit Polar-Testsystem, das die parallele Erfassung von zehn Herzfrequenzverläufen erlaubt. Aus diesen kann auch auf die Bewegungszeiten geschlossen werden. Des Weiteren erfolgt eine Unterrichtsbeobachtung durch die Versuchsleiter.

Ergebnisse:

- Von den 90 Minuten Unterrichtszeit verbleiben nach Abzug der durch den Ortswechsel, das Umziehen und Duschen verursachten Verlustzeiten 75

(SD=10,2) Minuten für das Unterrichten, wovon 47 (SD=9,7) Minuten für Bewegungsaktivitäten genutzt werden.

- Über 53 % der Unterrichtszeit bewegten sich die Schülerinnen und Schüler mit Herzfrequenzen oberhalb 140 und 26 % der Zeit oberhalb 160.
- Der Mittelwert der individuellen Streuungen der Herzfrequenzen lag bei 21,2 (SD=4,6)
- Die Herzfrequenzen lagen im Mittel bei (M=142,6, SD=14,2). Zwischen den Unterrichtsstunden bestehen hochsignifikante Unterschiede.
- Der Sportunterricht wird von den Schülern im Mittel als „kaum anstrengend“ wahrgenommen (Borg-Skalenwert M=11,1, SD=2,7). Zwischen den Unterrichtsstunden bestehen hochsignifikante Unterschiede.
- Die Beanspruchung der Schüler wird von Lehrern (Borg-Skalenwerte M=13,3, SD=1,4) und den Untersuchungsleitern (M=12,8, SD=1,4) hochsignifikant höher eingeschätzt als von den Schülern.

Diskussion: Der Sportunterricht ist alles andere als bewegungsarm, sondern sorgt an den Tagen, an denen er durchgeführt wird, für die Bewegungszeit, die Kinder und Jugendliche für die gesundheitliche Entwicklung brauchen (Fröhlich, et al., 2008).

Literatur:

Hoppe, M., & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, 9, 416 - 427.

Fröhlich, H., Gernet, E., Susgin, C. & Schmidt, W. (2008). Der Einfluss von Schulsport auf den Energieumsatz von Kindern und Jugendlichen - eine Pilotstudie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59, 115 - 120.

AK 13 Sensibilisierung für Bewegungsumfänge im Sportunterricht

Andreas Hoffmann (Universität Tübingen)

Einleitung: Epidemiologische Daten, bspw. zu Adipositas, führen u.a. dazu, dass Gesundheitsförderung vom Schulsport erwartet und vielfach auch für seine Legitimation angeführt wird. Dem gegenüber stehen ältere wie aktuelle Befunde, denen zu Folge sich Schüler relativ wenig im Sportunterricht bewegen. Der fachdidaktische Anspruch einer eher indirekten Gesundheitsbeeinflussung durch Förderung eines Gesundheitsbewusstseins sowie Motivation zum außerschulischen Sporttreiben ist realistisch auf die entsprechenden Möglichkeiten des Sportunterrichtes abgestimmt. In der Diskussion um diese Thematik offenbaren sich jedoch selbst bei involvierten Fachkräften bisweilen gravierende Fehleinschätzungen sowie ein geringes Bewusstsein für die vielfältige Bedeutung der sportlich-aktiven Bewegung. Entsprechend können Legitimationsfragen an den Schulsport oft nur unbefriedigend beantwortet werden. Anzustreben ist deshalb eine größere Sensi-

bilität für die Möglichkeiten und Grenzen, die der Sportunterricht hier hat sowie für die Bedeutung der sportlichen Bewegung.

Methode: In einer Replikation der älteren Studie von Hoppe und Vogt (1979) zu Bewegungszeiten im Sportunterricht wurden 224 Unterrichtsstunden in Hinblick auf Bewegungszeiten und anderweitig verwendete Unterrichtszeiten analysiert. Darüber hinaus wurde je ein Leitfadeninterview mit einem Schuldirektor, einer Sportlehrkraft, einer Mitarbeiterin eines staatlichen Seminars für Lehrerausbildung sowie einem Professor für Sportpädagogik durchgeführt. Mittels dieser Interviews sollte eruiert werden, inwieweit bei verschiedenen Parteien das Bewusstsein für Bewegungsumfänge im Sportunterricht und ihre Bedeutung ausgeprägt ist.

Ergebnisse: Die Analysen der Sportunterrichtsstunden zeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler nach wie vor nur einen kleinen Teil der Unterrichtsstunde sportlich-aktiv bewegen. Sie zeigen aber auch, dass strukturell bedingt eine starke Ausweitung dieser Bewegungsumfänge unter den gegebenen Rahmenbedingungen kaum möglich ist. Die parallel erfragten Lehrereinschätzungen wie auch die vier Experteninterviews deuten mit zum Teil gravierenden Fehleinschätzungen auf ein mangelndes Bewusstsein der inhärenten Problematik.

Diskussion: Die aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem gehen mit einem gestiegenen Legitimationsdruck innerhalb der Institution Schule einher. Die Studie veranschaulicht, dass im Fach Sport für eine zentrale Legitimationsfigur – die Gesundheitsförderung und die eng hiermit verknüpften Bewegungsumfänge – eine größere Sensibilisierung der involvierten Fachkräfte anzustreben ist. Die erhobenen Daten in Kombination mit Reflexionen zur Bedeutung der Bewegungsumfänge im Sportunterricht könnten eventuell zu einer solchen Sensibilisierung beitragen.

Literatur

Hoppe, M., & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, 9(4), 416-427.

AK 13 Bewegungs- und Belastungsparameter für die Gestaltung von Sportunterricht

Daniel Wirszing & Jürgen Kretschmer (Universität Hamburg)

Einleitung: Nachdem die Aspekte *Bewegungs-* und *Belastungsintensität* bereits in den 1970er Jahren im Rahmen der *Intensivierungsdebatte* als Kriterium eines „guten“ Sportunterrichts untersucht wurden (vgl. Kretschmer, 1970), erlebt das Thema in der Folge der empirischen Wende in der internationalen Bildungswissenschaft sowie des anhaltenden Gesundheits- und Motorikdiskurses eine sportdidaktische Renaissance. Nicht nur der unbefriedigende Erkenntnisstand der frü-

hen Forschungsarbeiten, sondern auch die Erweiterung der heutigen Forschungsmöglichkeiten legen es nahe, die Forschungsarbeit wieder aufzunehmen und unter Berücksichtigung der gewandelten Ziele, Inhalte und Methoden des aktuellen Sportunterrichts weiterzuführen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Parameter Sportlehrer bei der Planung ihres Unterrichts berücksichtigen müssen, um in den Dimensionen Bewegungs- und Belastungsintensität angemessene Sportstunden anbieten zu können.

Methode: In einer Hamburger Schulsportstudie wurde dieser Frage nachgegangen, indem sieben Sportstunden anhand von Pulsmessungen (HF-Monitoring), videobasierten Belastungsratings und Bewegungszeitmessungen sowie anthropometrischen Messungen analysiert wurden. Insgesamt liegen Daten von 140 Kindern aus sechs 2. bis 4. Klassen aus drei Hamburger Grundschulen vor.

Ergebnisse: Bei der Auswertung konnte eine Reihe von planungsrelevanten Erkenntnissen gewonnen werden. So scheint die Ausprägung der beiden Dimensionen Bewegungs- und Belastungsintensität vom Grad der Offenheit des Sportunterrichts abhängig zu sein. Wie ermittelt wurde, stieg die Belastungsintensität von der Organisationsform *Riege*, über die *Kleingruppe* bis zur *Station* an, während gleichzeitig die Bewegungsintensität abnahm (vgl. Tischer, 2008). Des Weiteren zeigte sich bei der Betrachtung des Bewegungsverhaltens übergewichtiger Schüler im Vergleich zu normalgewichtigen Klassenkameraden im HF-Profil eine offensichtliche Überbelastung im Einleitungsteil der Sportstunde, die zu gravierenden Ermüdungserscheinungen führte und die weitere Teilnahme am Sportunterricht erschwerte (vgl. Wittig, 2008).

Diskussion: Der Vortrag soll nicht mit der deskriptiven Darstellung der empirischen Befunde enden, sondern will diese in einer sich anschließenden kritischen Diskussion über den „Sinn und Unsinn“ der Intensivierung von Sportunterricht bewerten.

Literatur

Kretschmer, J. (1970). *Grundlagen und Methoden zur Intensivierung des Unterrichtes im Gerätturnen*. Schorndorf: Hofmann.

Tischer, S. (2008). *Bewegungs- und Belastungsintensität im Sportunterricht der Grundschule*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Universität Hamburg.

Wittig, Chr. (2008). *Belastungsintensität im Sportunterricht der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung übergewichtiger und adipöser Kinder*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Universität Hamburg.

Arbeitskreis 14

Moderation: Roland Messmer

Lernformen im Sportunterricht

AK 14 Anerkennung im Schulsport – Eine empirische Studie zu Effekten des Kooperativen Lernens

Patrik Gerecke (Universität Frankfurt/Main)

Heterogenität ist ein wesentliches Merkmal offener Gesellschaften, aus dem zwangsläufig Integrationsprobleme entstehen, die sich u.a. durch Verweigerung von positionaler, moralischer und emotionaler Anerkennung zeigen (vgl. Anhut & Heitmeyer 2000). Um Anerkennungsverweigerungen entgegen zu wirken, haben Gesellschaften wie die Bundesrepublik Deutschland fortwährende Integrationsaufgaben zu erfüllen (vgl. Imbusch & Rucht 2005). Dabei kommt auch der Sport ins Spiel, an den diesbezüglich häufig besonders hohe Erwartungen geknüpft werden. Gleichwohl ist man sich in der wissenschaftlichen Fachliteratur zu Problemen der Integration im oder durch Sport darüber einig, dass Sport zwar durchaus spezifische Integrationspotenziale besitzt, diese aber keineswegs per se integrativ wirken, da es auch im Sport immer wieder zu Situationen der Missachtung und Segregation kommt (vgl. Prohl, 2006). Ob Integrationsbemühungen zielführend sind, hängt demzufolge in hohem Maße von der Art der pädagogischen Rahmung ab (vgl. Gieß-Stüber & Grimminger, 2008).

Unabhängig von der Art trennender Heterogenität (Geschlecht, Migrationsstatus, sozioökonomischer Status, etc.) wird gegenwärtig die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens als ein vielversprechendes Konzept zum Abbau von Anerkennungsverweigerung angesehen (vgl. u.a. Hormel & Scherr 2004). Diese positive Erwartungshaltung resultiert hauptsächlich aus Befunden der angloamerikanischen Vorurteilsforschung, aus der die spezifischen Bedingungen der Methode des Kooperativen Lernens abgeleitet wurden (siehe Aronson 2004). Da bislang empirische Belege für die integrierenden Effekte Kooperativen Lernens im Sportunterricht fehlen, wurde eine Studie konzipiert und durchgeführt, durch die mittels soziometrischer Daten der Frage nachgegangen wird, ob die Methode des Kooperativen Lernens in der Lage ist bestehende Anerkennungsverweigerungen im Sportunterricht abzubauen. Erste Ergebnisse werden im Vortrag vorgestellt.

Literatur

Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2000). Desintegration, Konflikt und Ethnisierung: Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In W. Heitmeyer (Hrsg.). *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 17–75). Weinheim: Juventa-Verl.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.

Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.). Handbuch Sportdidaktik (S. 223–244). Balingen: Spitta.

Hormel, U. & Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Imbusch, P. & Rucht, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.). Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft (S. 13–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prohl, R. (2006). Grundriss der Sportpädagogik (2., stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

AK 14 Ungewissheit als produktives Moment im Lernprozess – problemorientiertes Lernen im Sportunterricht

Anne Rischke (Universität Bielefeld)

Mit dem aktuell diskutierten Begriff der „neuen Lernkultur“ verbindet sich die Forderung nach einer Erweiterung des Repertoires lehrerzentrierter Instruktionsformen um schülerorientierte Lernformen. Im Zuge dieser Debatte hat der Begriff „Problemorientierung“ Konjunktur. In ihm treffen sich altbekannte reformpädagogische Vorstellungen mit aktuellen Empfehlungen zur Gestaltung einer Lehr- und Lernkultur auf der Basis pädagogisch-psychologischer Lehr- und Lernforschung. Aus der Perspektive der allgemeinen Didaktik soll in problemorientierten Lernumgebungen nicht nur Fachwissen erworben werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch Kompetenzen entwickeln, die ihnen die Bewältigung offener und problemhaltiger Situationen ermöglichen (vgl. Terhart, 2005, S. 142).

Fachdidaktische Konkretisierungen dieser Überlegungen sprechen u. a. folgende Unterrichtsziele an: problemorientierter Sportunterricht soll einen Beitrag zur allgemeinen Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler leisten (vgl. Neumann, 2009, S. 6), der selbstbestimmte und kritische Umgang mit den Phänomenen der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur soll gefördert (vgl. Rischke, 2009, S. 45) und ein Beitrag zu einem erweiterten Sportverständnis geleistet werden (vgl. Brodtmann, 1982, S. 19).

Fragt man nach den unterrichtsbezogenen Voraussetzungen für den Erwerb solcher Kompetenzen, zeigt sich, dass in problemorientierten Lernumgebungen systematisch „Ungewissheiten“ produziert werden. „Eindeutige“ Unterrichtssituationen (vgl. Brodtmann, 1982, S. 20) werden im problemorientierten Unterricht demnach zugunsten offener, problemhaltiger Situationen aufgegeben. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die damit verbundenen „Ungewissheiten“ produktiv zu nutzen. Dazu gilt es eine unterrichtliche Lernkultur zu etablieren, die ein Lernen jenseits von Routinehandeln ermöglicht, Induktionstätigkeiten der Lernenden anregt (vgl. Terhart, 2005, S. 141) und in der unterschied-

liche Lösungswege offen diskutiert und konfligierende Sichtweisen integriert werden können (vgl. Reusser, 2005, S. 169).

Wichtige Elemente einer problemorientierten Lernkultur sind die im Unterricht verwendeten Aufgabenstellungen. Aufgabenstellungen lenken den Lernprozess entscheidend, da sie im Unterricht implizit oder ausgesprochen für Schüler definieren, welche Qualität der Arbeit von ihnen erwartet wird (Eikenbusch, 2008, S. 7). Der Beitrag thematisiert, welche Merkmale bei der Gestaltung von Aufgabenstellungen im Sportunterricht berücksichtigt werden müssen, damit die gewünschten Prozesse des Problemlösens angeregt werden können. Diese Überlegungen werden an einem Unterrichtsbeispiel illustriert.

Literatur

Brodthmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *sportpädagogik*, 3, 16-22.

Eikenbusch, G. (2008). Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. *Pädagogik*, 60 (3), 6-12.

Neumann, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *sportpädagogik*, 33 (1), 4-7.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.

Rischke, A. (2009). Von der Reformpädagogik zu überfachlichen Kompetenzen. Neue Argumente für einen problemorientierten Sportunterricht. *sportpädagogik*, 33 (2), 43-45.

Terhart, E. (2005). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa.

AK 14 Was wissen wir über ‚bewegtes Lernen‘?

Mikrodidaktische Rekonstruktionen von und SchülerInnen-perspektiven auf Aufgaben bewegten Lernens

Tina Wenholt (Universität Oldenburg)

Unter der Leitidee einer „bewegten Schulkultur“ wirkt die Sportpädagogik seit Jahren an einer Reform des Unterrichts unterschiedlichster Fächer mit. Auf der grundlegenden Annahme einer Themen erschließenden Funktion von Bewegung wird didaktisch-methodisches Material für kognitive Fächer wie Deutsch oder Mathematik entwickelt und in Form von Aufgabenbeispielen sowie umfangreichen Sammlungen bereitgestellt (vgl. Müller, 2003; Bucher, 2000; Bauer-Fettah, 2007; Braunschweiger AG, 2007). Innovatives Anliegen ist es, durch die Implementierung von Aufgaben „bewegten Lernens“ in die unterschiedlichen Fachkulturen, zur kindgemäßen Gestaltung des Lernstoffs und zur Erschließung fachlicher Themen beizutragen. In den Zielstellungen, Angeboten und Begründungszusammenhängen der Sportpädagogik spiegelt sich somit die normative Gewissheit, dass die Qualität von Unterricht durch Hinzunahme des Mediums ‚Bewegung‘ zu ‚Bild‘ und ‚Sprache‘ verbessert werden könne. Empirisch nachgewiesen ist dies längst nicht, sodass normative Gewissheit und empirische Ungewissheit in ein erhebliches Spannungsverhältnis zueinander treten.

In meinem Dissertationsprojekt, das im Rahmen des Graduiertenkollegs „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung - Didaktische Rekonstruktion“ (ProDid) der Universität Oldenburg entsteht, greife ich dieses Spannungsverhältnis auf. Im Fokus meines didaktischen Erkenntnisinteresses steht die vermeintlich Themen erschließende Funktion bewegter Aufgaben. Ich untersuche, wie sich im Rahmen bewegter Aufgaben im Deutsch- und Mathematikunterricht der Grundschule ‚Themen‘ konstituieren (1), ob die konstituierten ‚Themen‘ der Schülerinnen und Schüler auch die fachdidaktisch intendierten Themen sind, an denen sie etwas erschließen sollen (2), und welche Vorstellungen sich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit den aus ihrer Sicht konstituierten Themen verbinden (3). Hierzu trianguliere ich zwei Methoden rekonstruktiv-interpretativer Forschung: die Videografie alltäglicher Unterrichtspraxis und die Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ausgewählten Unterrichtspassagen.

Anhand der Ergebnisse meiner Arbeit diskutiere ich die ‚Illusio‘ einer Reformprogrammatisierung, deren Versprechungen aus der Perspektive von Unterrichtsforschung schon deshalb skeptisch zu begegnen sind, weil sie theoretische und empirische Fragen der Kontingenz unterrichtlicher Kommunikation und Themenkonstitution ausblenden.