

Bestandsaufnahme zum Thema Gesundheit im Vorbereitungsdienst der Sportlehrerbildung

Julia Lohmann, Mandy Lutz und
Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche gesundheitsthemenatischen Lehrkompetenzen zu welchen Gesundheitsthemen mit welchen Methoden in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung vermittelt werden (sollen). Um diese zu beantworten, wurden eine Dokumentenanalyse sowie Interviews und Unterrichtsbeobachtungen mit Seminarlehrkräften durchgeführt und darauf basierend Passungen und Differenzen zu sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ansprüchen analysiert. Die Ergebnisse zeigen eine große Bandbreite angesprochener Ziele und Inhalte der Sportlehrerbildung sowie ein umfassendes Gesundheitsverständnis und vielfältige Methoden, die insgesamt in Passung zum formulierten Anspruch sind. Es zeigen sich aber auch deutliche Differenzen, vor allem bei Inhalten und Zielen des Sportunterrichts als Inhalt der Sportlehrerbildung: hier liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf objektiven Gesundheitsaspekten, während insbesondere subjektive und erweiternde Gesundheitsaspekte kaum und wenig differenziert dargestellt werden.

J. Lohmann (✉) · M. Lutz · H. P. Brandl-Bredenbeck
Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland
E-Mail: julia.lohmann@sport.uni-augsburg.de

M. Lutz
E-Mail: training.lutz@gmail.com

H. P. Brandl-Bredenbeck
E-Mail: brandl-bredenbeck@sport.uni-augsburg.de

1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche gesundheitsthematischen Lehrkompetenzen zu welchen Gesundheitsthemen mit welchen Methoden in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung vermittelt werden. Die zweiphasige Sportlehrerbildung hat zum Ziel, Lehrkräfte auf ihre künftigen Aufgaben im Sportunterricht vorzubereiten. Die Anforderungen an die Sportlehrerbildung, die sich aus dem sportdidaktischen (vgl. Beitrag 3 i. d. B.) und bildungswissenschaftlichen (vgl. Beitrag 4 i. d. B.) Kenntnisstand ableiten lassen, bilden die Hintergrundfolie für eine Bestandsaufnahme zur Perspektive Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung.

Gesundheit ist eine wichtige Perspektive des Sportunterrichts (Tittlbach et al. 2010). Ganz besonders sollte es in einem gesundheitsthematischen Sportunterricht darum gehen, sportbezogene Gesundheitskompetenz bei den Schüler*innen zu fördern (Töpfer 2019) und nicht nur auf (vermeintliche) direkte Gesundheitswirkungen des Sportunterrichts abzielen (Tittlbach et al. 2010). Dazu sollte der Sportunterricht aufbauend auf einem salutogenetischen und ganzheitlichen Gesundheitsverständnis vielfältige gesundheitliche Aspekte (objektive, subjektive, übergreifende und erweiternde) beinhalten und auf der methodischen Ebene Merkmale einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur (z. B. Schülerorientierung, Reflexion, Offenheit, kognitive Aktivierung) erkennen lassen (Ptack und Tittlbach 2018, vgl. Beitrag 3 i. d. B.).

Um diesem Anspruch zu genügen, müssen Sportlehrkräfte über eine entsprechende professionelle Handlungskompetenz verfügen, welche als Akkumulation diverser Kompetenzbereiche verstanden wird (Baumert und Kunter 2011). Als besonders bedeutsam für einen lernförderlichen Unterricht hat sich der Kompetenzbereich des Professionswissens, insbesondere das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Wissen erwiesen (Heemsoth 2016; Neuweg 2011). Diese Wissensbereiche gelten als erlern- und veränderbar im Rahmen der Lehrerbildung (Baumert und Kunter 2011; Neuweg 2011; Vogler et al. 2017).

Damit Sportlehrkräfte die professionelle Kompetenz erlangen, gesundheitsthematische Inhalte umfassend und kompetenzorientiert im Sport unterrichten zu

können, muss die Sportlehrerbildung bestimmten Ansprüchen genügen (vgl. Beitrag 4 und 5 i. d. B.). Die Sportlehrerbildung sollte dementsprechend auch ein ganzheitliches und salutogenetisches Gesundheitsverständnis transportieren, sportwissenschaftliche und sportdidaktische gesundheitsthematische Ziele und Inhalte integrieren und diese kompetenzorientiert gestalten (vgl. Beitrag 5 i. d. B.).

Das übergeordnete Ziel der zweiten Phase der Sportlehrerbildung ist die direkte Vorbereitung auf die berufliche Handlungspraxis (Schubarth 2010; Terhart 2000). Während in der ersten universitären Phase eher fachwissenschaftliche Ziele und Inhalte im Zentrum stehen, verlagert sich der Schwerpunkt in der zweiten Phase auf fachdidaktische Ziele und Inhalte (Cramer 2014; Kultusministerkonferenz 2019; Schubarth 2010; Terhart 2000; Walm und Wittek 2014).

Mit Blick auf die sportdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte fordert Kastrup (2009) Professionalisierungsstrategien, die einen stärker reflexiv ausgerichteten und kognitiv aktivierenden Sportunterricht fokussieren. Diese Aspekte gelten auch als Merkmale einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur und sind für einen gesundheitsthematischen Sportunterricht essenziell (Ptack 2019). Die zweite Phase der Sportlehrerbildung ist auch die Phase der Sozialisation in den Beruf, während der Referendar*innen sich (bewusst und unbewusst) fachkulturelle Normen aneignen (Schierz et al. 2018). Der Vorbereitungsdienst kann also, wenn eine entsprechende Fachkultur (z. B. kompetenzorientiertes Unterrichten, Gesundheit als zentrale Perspektive) von den Seminarlehrkräften vorgelebt wird, dazu beitragen, das an der Universität erlangte wissenschaftliche Wissen mit dem im Vorbereitungsdienst geforderten handlungspraktischen Wissen zusammenzuführen (Schierz et al. 2018; Schierz und Miethling 2017). Gelingt es, die zweite Phase der Sportlehrerbildung anschlussfähig an den wissenschaftlichen sportdidaktischen Diskurs (vgl. Beitrag 3.i. d. B.) zu gestalten, kann damit ein Beitrag dazu geleistet werden, der „zurückhaltende[n] Reform- und Innovationsbereitschaft innerhalb der Sportlehrerschaft“ (Schierz und Miethling 2017, S. 51) zu begegnen. Die Seminarlehrkräfte nehmen in diesem Prozess eine wichtige Rolle ein, da sie den „Weltsprung“ der angehenden Sportlehrkräfte zwischen Universität und Schule eng begleiten (Schierz und Miethling 2017, S. 57). Sie sind zentrale Akteure, die Referendar*innen darin unterstützen können, ihr aktuelles fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen in Handlungspraxis umzusetzen und damit gegebenenfalls auch Innovationen anzustoßen.

Die erwarteten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Settings und den darin tätigen Lehrenden (u. a. Seminarlehrkräfte) werden im Wirkmodell „Sportlehrerbildung – Lernerfolg Gesundheitskompetenz“ im Überblick dargestellt (vgl. Abb. 1; angelehnt an Frey und Jung 2011, S. 540; vgl. Beitrag 1 i. d. B.).

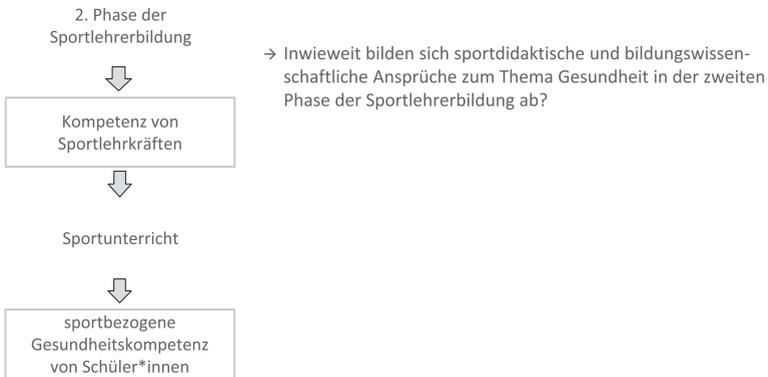


Abb. 1 Wirkmodell und übergeordnete Fragestellung zur zweiten Phase der Sportlehrerbildung (in Anlehnung an Frey und Jung 2011)

Anknüpfend an die skizzierten sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ansprüche an die zweite Phase der Sportlehrerbildung lautet die zentrale Fragestellung dieses Beitrags:

Inwiefern bilden sich sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zum Thema Gesundheit in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung ab?

Die Beantwortung der Fragestellung soll helfen, konkrete Handlungsempfehlungen für eine theoriefundierte und gelingende Praxis auszusprechen und damit mögliche Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu bearbeiten. Die Ergebnisse können dann wiederum in die Ausbildungspraxis einfließen. Damit soll diese Untersuchung einen Beitrag dazu leisten, das Thema Gesundheit sportwissenschaftlich und sportdidaktisch fundiert in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung zu verankern.

2 Methodisches Vorgehen

Die Analysestrategie in diesem Beitrag folgt dem differenzanalytischen Ansatz (Balz 2017; Balz und Neumann 2005). Es soll untersucht werden, inwiefern sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche (vgl. Beiträge 4 und 5 i. d. B.) zum Thema Gesundheit in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung an ausgewählten Standorten im Bundesland Bayern umgesetzt werden. Für die Wirklichkeitsanalyse werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen (vgl. Beitrag 5 i. d. B.): die Dokumentenperspektive (Ausbildungsdokumente), anhand derer die curriculare Wirklichkeit untersucht wird, die Lehrendenperspektive (Interviews), die Einblick in die handlungsleitenden Kognitionen der Seminarlehrkräfte gibt und die Beobachterperspektive (Videos), mithilfe derer das didaktische Handeln der Seminarlehrkräfte betrachtet wird.

Die Analysetechnik und der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse wurden bereits in Beitrag 5 in diesem Band detailliert beschrieben. Entsprechend der dortigen Ausführungen wurden für die Festlegung der Hauptkategorien zwei Orientierungspunkte bestimmt: die Sportlehrerbildung und die Sicht auf den Sportunterricht. Auf diesen beiden Ebenen soll die Wirklichkeit der zweiten Phase der Sportlehrerbildung in Beziehung zu sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ansprüchen gesetzt werden. Diese Ansprüche auf *Ebene der Sportlehrerbildung* wurden unter Einbezug professionalisierungstheoretischer Modelle zur Lehrerbildung (u. a. Baumert und Kunter 2011) systematisch von den sportunterrichtlichen Ansprüchen auf die Sportlehrerbildung abgeleitet (vgl. Abb. 2 und Beitrag 4 i. d. B.). Auf *Ebene des Sportunterrichts* ist der Bezugspunkt die Anspruchsanalyse zur Umsetzung der Perspektive Gesundheit im Sportunterricht (vgl. Beitrag 3 i. d. B.).

Das für die Analyse verwendete Kategoriensystem (vgl. Abb. 3) wurde in Beitrag 4 in diesem Band begründet. Die bereits bekannten Hauptkategorien *Gesundheitsverständnis*, *Ziele (Wozu?)*, *Inhalte (Was?)* und *Methoden (Wie?)* wurden nicht nur an den Sportunterricht (sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung) sondern auch (und vor allem) an die Sportlehrerbildung direkt angelegt (vgl. Abb. 3).

2.1 Datenmaterial für die Dokumentenanalyse

Für die Analyse der curricularen Vorgaben zum Thema Gesundheit im Vorbereitungsdienst der Sportlehrerbildung wurden auf Ebene der Gymnasien (GY) das Handbuch

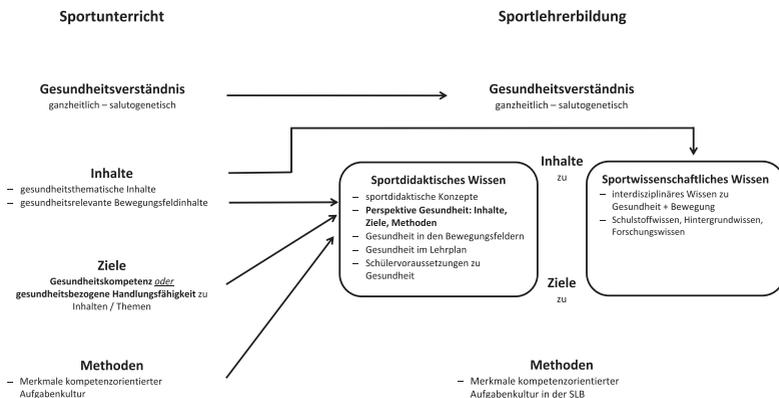


Abb. 2 Kategorien zum Thema Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung

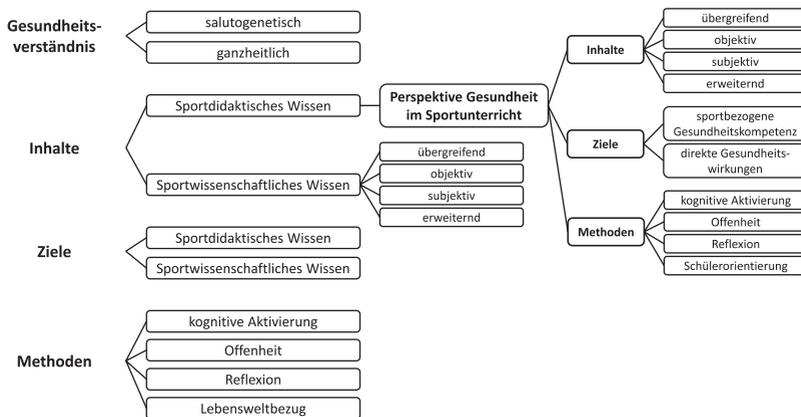


Abb. 3 Kategoriensystem für die Bestandsaufnahme in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung

Sportunterricht (Maiberger et al. 2012)¹ sowie der Ausbildungsplan einer Seminar-
schule (Sport weiblich)² herangezogen. Das Handbuch Sportunterricht (HBS) soll für
Referendar*innen ein „Orientierungs- und Nachschlagewerk“ sein und für Seminar-
lehrkräfte „als Leitfaden zur weiteren, individuell notwendigen Vertiefung dienen“
(Maiberger et al. 2012, S. 5). Der Ausbildungsplan der Seminarschule kann auch als
Kurzfassung des HBS interpretiert werden, mit teils identischen Formulierungen.
Beide Dokumente sind insofern nicht verbindlich, als dass sie keine offiziellen Vor-
gaben des Kultusministeriums zur Gestaltung der Sportlehrerbildung darstellen,
sondern von Seminarlehrkräften für Seminarlehrkräfte und Referendar*innen
geschrieben wurden. Für die Realschulen (RS) wurde der bayerische Ausbildungsplan
für den Vorbereitungsdienst (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
2004)³ analysiert. Der sportspezifische Teil in diesem Ausbildungsplan umfasst ledig-
lich eine Seite und enthält dementsprechend nur sehr knappe Informationen. Obwohl
die curricularen Vorgaben auch als Anspruch an die Sportlehrerbildung interpretiert
werden können, werden die Ausbildungsdokumente für die Sportlehrerbildung in
Seminarschulen hier als curriculare Wirklichkeit analysiert (vgl. Beitrag 5 i. d. B.).

2.1.1 Stichprobe für die Lehrenden- und Beobachterperspektive

Insgesamt wurden $N=5$ Seminarlehrkräfte in die Untersuchung einbezogen.
Einen Überblick über die Stichprobe gibt Tab. 1. Mit diesen wurden jeweils
videogestützte Unterrichtsbeobachtungen ihrer Fachsitzungen und Problem-
zentrierte und Stimulated-Recall-Interviews durchgeführt (vgl. Beitrag 5 i.d.B.).

Für die Videoaufnahmen wurden die Seminarlehrkräfte gebeten, eine Fach-
sitzung zum Lernbereich Gesundheit und Fitness zu gestalten. Eine Fachsitzung
dauerte zwischen 60 und 90 min. Nach Möglichkeit wurden je Seminarlehrkraft

¹In die Analyse einbezogen wurden die Kap. 1–4 (ges. 113 Seiten). Nicht analysiert wurde
Kap. 5 (amtliche Bestimmungen).

²Ein vergleichbares verbindliches Dokument wie der bayerische Ausbildungsplan für Real-
schulen existiert für die Gymnasien in Bayern nicht. Dieser informelle Ausbildungsplan umfasst
4 Seiten.

³Die aktuelle Version des Ausbildungsplans für Realschulen ist unter <https://www.realschulebayern.de/seminarstudium/bestimmungen/ausbildungsplan/> (Zugegriffen: 18.12.2019)
abrufbar. Für die vorliegende Analyse wurde der Stand von 2004 analysiert, der als PDF vorlag.

Tab. 1 Stichprobenübersicht der Seminarlehrkräfte und Kurzbeschreibung der Inhalte der videografierten Fachsitzungen

| Seminar-lehrkraft ^a | Geschlecht | Schulform | Fachsitzung Theorie | Fachsitzung Praxis |
|--------------------------------|------------|-----------|---|---|
| SLW1 | w | RS | Gesundheitsbegriff, Handlungsfähigkeit im Sport, Gesundheit im Lehrplan in versch. Jahrgangsstufen, Gesundheit in Grundschule und weiterführenden Schulen | Exemplarische Sportstunde der SL zum Thema <i>Kraft/Ausdauer mit Stepper</i> und Besprechung der methodisch-didaktischen Umsetzung im SU |
| SLW2 | w | RS | Gesundheitsbegriff, Entwicklung des Fachlehrplans Sport bzgl. Thema Gesundheit, Themenauswahl aus LehrplanPLUS für Praxis-Fachsitzung | Exemplarische Sportstunde der SL zum Thema <i>aerobe Ausdauer</i> und Besprechung der methodisch-didaktischen Umsetzung im SU |
| SLM1 | m | RS | Gesundheitsbegriff, Gesundheit im Lehrplan in versch. Jahrgangsstufen, Vorstellung von Materialien externer Anbieter (z. B. BzgA) | Referendare halten Lehrversuche zu selbst ausgewählten (Gesundheits-)themen: <i>Puls-messung, Kräftigung, Life Kinetic</i> (Koordination) |
| SLM2 | m | GY | Gesundheitsbegriff, Relevanz des SU für Gesundheit, Gesundheit im Lehrplan in versch. Jahrgangsstufen | – |
| SLM3 | m | GY | – | Lehrversuch eines Referendars zu <i>Parcours</i> (Gesundheitsbezug unklar) |

Anmerkungen: ^apseudonymisiert, w weiblich, m männlich, RS Realschule, GY Gymnasium, SL Seminarlehrkraft, SU Sportunterricht

eine Praxis- und eine Theorie-Fachsitzung bzw. eine kombinierte Sitzung auf Video aufgezeichnet.

Die Reliabilität wurde anhand der prozentualen Intercoder-Übereinstimmung mithilfe der Software MAXQDA18 eingeschätzt. Dafür wurde das ursprüngliche Kodiersystem an zwei Interviews (ca. 20 % des Datenmaterials) überprüft und eine gute bis sehr gute prozentuale Übereinstimmung von 89 % erreicht. Im weiteren Verlauf wurde der Kodierleitfaden noch leicht modifiziert.

3 Bestandsaufnahme: Das Thema Gesundheit in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zum Thema Gesundheit im Sportunterricht in der Ausbildungswirklichkeit der zweiten Phase der Sportlehrerbildung aus verschiedenen Perspektiven (Dokumente, Lehrende, Beobachter) präsentiert. Basierend auf diesen Ergebnissen soll erörtert werden, inwiefern sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zum Thema Gesundheit in der Wirklichkeit der Sportlehrerbildung eingelöst werden.

Insgesamt fällt auf, dass sowohl aus Dokumenten- als auch aus Lehrendenperspektive die Planung und Durchführung von Sportunterricht und nicht die Gestaltung der Sportlehrerbildung im Fokus stehen. Dies schlägt sich auch in der Verteilung der Ergebnisse in der Bestandsaufnahme nieder: die meisten Zitate beziehen sich auf die Ebene des Sportunterrichts wie er von den Seminarlehrkräften als idealtypische Zielgröße thematisiert wird (Inhalte, Ziele und Methoden als Inhalte des sportdidaktischen Wissens, vgl. Abschn. 3.2.1). Weniger wird auf die didaktische Metaebene der Sportlehrerbildung selbst eingegangen. Obwohl die Seminarlehrkräfte in ihrer Rolle als Ausbilder*innen interviewt wurden, lassen deren Aussagen darauf schließen, dass sie sich selbst eher als Sportlehrkraft sehen und aus dieser Rolle heraus ihre inhaltliche Position als Lehrerbildner*in begründen.

In den nun folgenden Abschnitten werden die Hauptideegebnisse in Tabellenform dargestellt und im Text anhand von Zitaten aus dem Datenmaterial verdeutlicht. Die untersuchten Schulformen Gymnasium und Realschule werden wegen der geringen Fallzahl gemeinsam betrachtet. Für die Ebene der Sportlehrerbildung wurde keine systematische Literaturanalyse zur Erhebung des sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anspruchs durchgeführt wie sie für die Ebene des Sportunterrichts vorliegt (vgl. Beitrag 3 i. d. B.). Stattdessen dienen systematische Ableitungen vom Anspruch an den Sportunterricht als Hintergrundfolie für die vorliegende Analyse und Interpretation (vgl. Beitrag 5 i. d. B.). Dementsprechend können auf Ebene der Sportlehrerbildung weniger klar

Passungen und Differenzen formuliert werden als auf Ebene des Sportunterrichts. Im Zentrum der folgenden Analyse steht die qualitative Auseinandersetzung mit dem Thema Gesundheit, weshalb auf quantitative Angaben verzichtet wird.

3.1 Gesundheitsverständnis

Inwiefern bilden sich sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zum *Gesundheitsverständnis* in der Wirklichkeit der Sportlehrerbildung (nur Lehrendenperspektive) ab?

Das von den Seminarlehrkräften formulierte Gesundheitsverständnis entspricht dem sportdidaktischen Anspruch eines *salutogenetischen* und *ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses*. Der Gesundheitsbegriff wird dabei in der Regel anhand von Beispielen verdeutlicht. Salutogenetische Aspekte werden deutlich weniger expliziert als ein ganzheitliches Verständnis im Sinne der Verknüpfung physischer, psychischer und sozialer Gesundheit.

Das Soziale und Gesundheit gehört bei mir zusammen. Also für mich gehört da... Gesundheit ist ja nicht nur die physische Gesundheit, sondern auch die psychische Gesundheit, oder die soziale Gesundheit und hat für mich höchsten Stellenwert (SLM3_34)

Einzelne Seminarlehrkräfte ergänzen darüber hinaus eine pathogenetische Sicht, die für sie nicht im Widerspruch zu einem salutogenetischen Verständnis zu stehen scheint.

Für mich persönlich, ist Gesundheit sehr umfassend, also natürlich Abwesenheit von Krankheit, soziales Wohlbefinden, Zufriedenheit. Das sind Komponenten für Gesundheit. (SLM1_19)

3.2 Gesundheitsthematische Inhalte der Sportlehrerbildung

Inwiefern bilden sich sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zu gesundheitsthematischen *Inhalten* in der Wirklichkeit der Sportlehrerbildung (Dokumenten-, Lehrenden- und Beobachterperspektive) ab?

Tab. 2 Übersicht über Gesundheitsthemen für den Sportunterricht als sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung aus Dokumenten-, Lehrenden- und Beobachterperspektive

| Anspruch | Dokumente | Lehrende | Beobachter |
|--|--|---|--|
| <i>Übergreifend</i> | | | |
| Wirkungszusammenhänge von Sport und Gesundheit Gesundheitliche Ambivalenz von Sport | Gesundheitsverständnis, Zusammenhang Bewegung Gesundheit; kritische Auseinandersetzung mit Fitnesstrends | Gesundheitsbegriff, lebenslanges Sporttreiben; kritischer Umgang mit Trends | Gesundheitsbegriff bzw. -verständnis, Gesundheit im Lehrplan, Relevanz des SU für Gesundheit |
| <i>Objektiv</i> | | | |
| Physische Gesundheitsressourcen Objektive Risiken und Krankheiten Training (zur Verbesserung der allgemeinen körperlichen Fitness) | Kraft, Ausdauer, Kraftausdauer Sicherheitsmaßnahmen (akute Verletzungsprophylaxe), Haltungs-/Rückenschule (langfristige Prävention); physiologische Grundlagen; Trainingsmethoden und -gestaltung | | Koordination; Pulsmessung |
| | | Orthopädische Probleme, aktuelle Verletzungen; Aufwärmen, Abwärmen, Dehnen | |
| <i>Subjektiv</i> | | | |
| Psychosoziale Gesundheitsressourcen Befinden Selbstregulation und Entspannungstechniken | Einstellung zum eigenen Körper, Selbstbewusstsein/Selbstkonzept; Körperwahrnehmung Entspannung | subjektives Wohlbefinden, Körperwahrnehmung; Selbstregulation und Entspannung | - |
| <i>Erweiternd</i> | | | |
| Ernährung Hygiene/Körperpflege Ökologische Aspekte Körperfunktionen (nicht im Anspruch formuliert) | Ernährung, Doping Hygiene | Ernährung, Doping biologische Vorgänge im Körper (z.B. Hormonhaushalt) | - |

Anmerkungen: Anspruch basierend auf Beitrag 3 i. d. B.; SU Sportunterricht

Die Bestandsaufnahme in allen Analyseperspektiven zeigt, dass erwartungsgemäß sportdidaktische Inhalte gegenüber den sportwissenschaftlichen überwiegen und differenzierter dargestellt werden (vgl. Tab. 3 und Tab. 4). Im Gegensatz zum sportdidaktischen Anspruch liegt ebenfalls in allen Perspektiven ein deutlicher Schwerpunkt auf objektiven Gesundheitsaspekten gegenüber den subjektiven, übergreifenden und erweiternden (Tab. 2).

Tab. 3 Bestandsaufnahme zu Inhalten, Zielen und Methoden des Sportunterrichts als Teil des sportdidaktischen Wissens

| Sportdidaktisches Wissen als Inhalt der Sportlehrerbildung: Die Perspektive Gesundheit im SU | | | |
|--|---|---|---|
| Wissen zu Inhalten des Sportunterrichts | | | |
| Anspruch | Dokumente | Lehrende | Beobachter |
| Angehende Sportlehrkräfte sollen sich mit <i>übergreifenden, objektiven, subjektiven</i> und <i>erweiternden</i> Gesundheitsthemen als Gegenstand von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit auseinandersetzen | übergreifende, objektive, subjektive und erweiternde Gesundheitsaspekte genannt Schwerpunkt auf objektiven Gesundheitsthemen | | nur übergreifende (v.a. Theorie) und objektive (v.a. Praxis) Gesundheitsaspekte |
| | Gesundheit nur in Zusammenhang mit sportlichen Handlungsfeldern oder in spezifischen Beispielen (z.B. Beispiel-Stunden). | Objektive Themen detailliert, die weiteren eher schemenhaft Gesundheit schwingt im SU immer implizit mit, wird seltener explizit thematisiert | |
| Wissen zu Zielen des Sportunterrichts^a | | | |
| Anspruch | Dokumente | Lehrende | |
| Angehende Sportlehrkräfte sollen sich mit <i>Handlungsfähigkeit</i> bzw. <i>Gesundheitskompetenz</i> (in Abgrenzung zu <i>Gesundheitswirkungen</i>) zu den o. g. Inhalten von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit auseinandersetzen. | Gesundheitskompetenz: Allgemeine Handlungsfähigkeit im Sport SGK (v.a.bzgl. Gymnastik) | Gesundheitskompetenz: SGK Gesundheitsbewusstes Sporttreiben | |
| | <i>Direkte Gesundheitswirkungen:</i> Trainingswirkungen sollen im SU ermöglicht werden Hohe Bewegungszeit ist wesentliches Qualitätsmerkmal Sonstiges Sicherheitserziehung: Erste-Hilfe-Kenntnisse, korrektes Verhalten im Falle eines Unfalls | Direkte Gesundheitswirkungen: Bewegungszeit im SU nicht ausreichend für Gesundheitswirkungen, dennoch hohe Bewegungszeit als Ziel | |
| Wissen zu Methoden des Sportunterrichts^a | | | |
| Anspruch | Dokumente | Lehrende | |
| Angehende Sportlehrkräfte sollen sich mit methodischen Merkmalen zur kompetenzorientierten Aufgabenkultur – u.a. <i>Offenheit, Schülerorientierung, Reflexion und kognitive Aktivierung</i> – als methodische Gestaltungsmöglichkeiten von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit auseinandersetzen. | <i>Offenheit:</i> Bewegungen erfinden, selbstständig Auswahl von Inhalten <i>Schülerorientierung:</i> an Erfahrungen anknüpfen <i>Reflexion:</i> sprachlicher Ausdruck des Erlebten <i>Kognitive Aktivierung:</i> Bewegungshausaufgaben, (mündliche) Unterrichtsbeiträge erbringen | <i>Offenheit:</i> nicht mit Bezug zu Gesundheit genannt <i>Schülerorientierung:</i> Bezug zum Alltag, SuS „abholen“ durch entsprechende Inszenierung, altersgerechter Zugang <i>Reflexion:</i> gesundheitsrelevante Gewohnheiten hinterfragen <i>Kognitive Aktivierung:</i> Sporthausaufgaben, Tests, eigene Recherchen und Präsentation der SuS | |

Anmerkungen: ^aBeobachterperspektive für Ziele und Methoden des Sportunterrichts als Inhalte der Sportlehrerbildung nicht erfasst. Anspruch basierend auf Beitrag 3 und 4 i. d. B.. *SGK* Sportbezogene Gesundheitskompetenz, *SU* Sportunterricht

Tab. 4 Bestandsaufnahme zu sportwissenschaftlichem Wissen als Inhalt der Sportlehrerbildung

| Sportwissenschaftliches Wissen als Inhalt der Sportlehrerbildung | | |
|---|--|--|
| Anspruch | Bestandsaufnahme | |
| | Dokumente | Lehrende |
| Angehende Sportlehrkräfte sollen sich mit akademischem Forschungswissen zu <i>objektiven, subjektiven, übergreifenden</i> und <i>erweiternden</i> gesundheitsthematischen Inhalten auseinandersetzen. Dazu sollen sie sich mit Wissensbeständen aus interdisziplinär vernetzten sportwissenschaftlichen Teildisziplinen befassen. | <p>Gesundheitsbezogenes Wissen fast immer mit Schulbezug Schwerpunkt auf übergreifenden Aspekten</p> <p><i>Übergreifend:</i> Wissen über Konzepte „Bewegte Schule“ & „Sport nach 1“, Lehrergesundheit, kritischer Umgang mit (Fitness-) Trends</p> <p><i>Objektiv:</i> Erste Hilfe, Bewegungsapparat, Sporttherapie, Trainingswissenschaft</p> | <p><i>Übergreifend:</i> Mit <i>Schulbezug:</i> Lehrergesundheit, Bewegungsmöglichkeiten außerhalb der Sporthalle, Gesundheit als fächerübergreifendes Thema, Relevanz des Schulsports für Schulgesundheit <i>Allgemein:</i> Gesundheitsbegriff, Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Sportteilnahme</p> <p><i>Objektiv:</i> Verletzungsprophylaxe der Lehrkräfte im SU, Trainingswissenschaft (z.B. Belastungsnormativa, Dehnen)</p> <p><i>Subjektiv:</i> Burnout-Prävention durch Zielsetzung und Eigenmotivation</p> <p><i>Erweiternd:</i> Allgemeine Themen im Zusammenhang mit Gesundheit wie Ernährung, Schlaf</p> |

Anmerkungen: Anspruch basierend auf Beitrag 3 und 4 i. d. B. Beobachterperspektive nicht erfasst.

3.2.1 Sportdidaktisches Wissen: die Perspektive Gesundheit im Sportunterricht als sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung

In den Dokumenten zur Sportlehrerbildung ist Gesundheit als wichtiges Thema im sportunterrichtlichen Handeln ausgewiesen. Allerdings betrifft dies vor allem die organisatorische Rahmung und Vorbereitung des Sportunterrichts. So wird meist der generelle methodisch-didaktische Aufbau des Sportunterrichts unter der Perspektive Gesundheit betrachtet, weniger die inhaltliche Gestaltung des Sportunterrichts.

Schmuck, Piercings, Uhren u.Ä. stellen eine Verletzungsgefahr dar und sind grundsätzlich vor Beginn des Sportunterrichts abzulegen oder ggf. abzuleben. Lange Haare sollten zusammengebunden werden. ... Ein ungehinderter, schneller Zugang

zu einem funktionsfähigen Notfalltelefon und zum Erste-Hilfe-Kasten gehört ebenfalls zu den Vorsorgemaßnahmen. ... Unabhängig davon ist es immer die Aufgabe der Sportlehrkraft, vor der Verwendung der Sportgeräte eine Sichtungs- und Funktionsprüfung vorzunehmen. Geräte dürfen nicht beschädigt sein (z. B. Bank mit Holzsplitter). (HBS_47)

Die Interviews zeigen darüber hinaus, dass die Seminarlehrkräfte ihren gesundheitsthematischen Sportunterricht meist ausgehend von klassischen Sportarten her planen, wobei gesundheitliche Themen im Hintergrund „mitschwingen“, und dies auch so in der Sportlehrerbildung vermitteln.

Ich glaube, der ganze Bereich Gesundheit und Fitness muss immer subtil mitschwingen und manchmal eben auch explizit. (SLM2_91)

Gesundheit läuft immer mit im Hintergrund – immer! Beispielsweise: Es geht schon los mit der Übungsauswahl. Oder, dass man sagt: Das sind jetzt altersstufengerechte Übungen oder Intensitäten. ... Oder dieses ganze Dehnen oder diese ganze Ausdauerarbeit oder Kraftarbeit – das wird ganz bewusst ... mit dem Thema Gesundheit schon verknüpft. Aber wir machen es halt immer im Zusammenhang mit einer Sportart oder mit einem Thema (SLM3_44)

So fließen nach Auffassung der Seminarlehrkräfte zwar implizit (objektive) Gesundheitsaspekte in jede Sportstunde ein, es bleibt aber unklar, inwiefern die Perspektive Gesundheit auch explizit aufgegriffen wird. Tab. 3 gibt einen Überblick über die Hauptergebnisse der Bestandsaufnahme zur Perspektive Gesundheit im Sportunterricht aus Dokumenten-, Lehrenden- und Beobachterperspektive. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse im Hinblick auf *Inhalte, Ziele und Methoden* des Sportunterrichts erläutert.

Gesundheitsbezogene Inhalte des Sportunterrichts als sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung

Die *Dokumenten- und Lehrendenperspektiven* zeigen mit Passung zum sportdidaktischen Anspruch Beispiele für übergreifende, objektive, subjektive und erweiternde Gesundheitsthemen als mögliche Inhalte des Sportunterrichts (vgl. Tab. 2). Dabei werden jedoch in Differenz zum sportdidaktischen Anspruch objektive Gesundheitsthemen überdurchschnittlich häufig und wesentlich differenzierter beschrieben, als die anderen Aspekte. Insofern wundert es nicht, dass auch aus *Beobachterperspektive* insbesondere in den praktischen Fachsitzungen ausschließlich objektive Gesundheitsthemen behandelt wurden, in den theoretischen Fachsitzungen darüber hinaus auch übergreifende (vgl. Tab. 2).

Bezüglich übergreifender und objektiver Themen zeigen sich weitestgehend Passungen zum sportdidaktischen Anspruch. So werden die Auseinandersetzung

mit dem Gesundheitsverständnis, Wirkungszusammenhänge von Sport und Gesundheit sowie die gesundheitliche Ambivalenz von Sport als relevante *übergreifende* gesundheitsthematische Inhalte gesehen.

Häufig ist dann in der Zehnten, da hat man schon Dynamik, dass die dann pumpen und dann irgendwelche Präparate zu sich nehmen wo ich mich dann auch nicht so auskenne und wo die dann auch nicht genau sagen, was sie nehmen. Wo man dann halt wirklich sagt: Seid da ganz vorsichtig! Schaut euch das an! Man kann mit Ernährung auch schon ganz viel machen und so weiter. (SLM3_44)

Ebenso werden passend zum sportdidaktischen Anspruch viele *objektive* gesundheitsthematische Inhalte angesprochen und diese zum Teil differenziert ausgeführt.

Kraftausdauertraining, also Anleitung zum Kraftausdauertraining. Wir haben hier einen Krafraum, den wir mit den Schülern auch benutzen können, wo wir die Schüler einführen. Grundlagen von Kraftausdauertraining besprechen, mit Anknüpfung möglichst an den Biounterricht. ... Und dann so Dinge wie Fitnessstudio in der Turnhalle. Wo es darum geht, wie kann ich denn mit ganz einfachen Mitteln, auch mit Mitteln, die ich auch zu Hause habe, ein bisschen Fitnessstraining machen. Kraftausdauertraining. (SLM1_23)

Bezüglich der *subjektiven* Gesundheitsaspekte werden die Inhalte in den Interviews weniger differenziert und umfangreich beschrieben, in den beobachteten Fachsitzungen gar nicht thematisiert. Seminarlehrkräfte beschreiben zwar (passend zum Anspruch) Inhalte zum subjektiven Wohlbefinden und zu Methoden der Selbstregulation und Entspannung, allerdings fehlen in deren Aussagen weitestgehend Inhalte zu psychosozialen Gesundheitsressourcen. Wie auch bei den objektiven Gesundheitsaspekten geht die Beschreibung der Inhalte in den Dokumenten von sportlichen Handlungsfeldern aus, d. h. subjektive Gesundheitsthemen werden vor allem „zwischen den Zeilen“ in den sportlichen Handlungsfeldern Gymnastik und Tanz erwähnt.

Tanz bietet gerade Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Bewegungsvielfalt zu erproben, Körperbewusstsein und Gestaltungsfähigkeit zu entwickeln sowie soziale Kompetenzen zu erwerben. (HBS_71)

Erweiternde Gesundheitsthemen werden sowohl aus Dokumenten- als auch aus Lehrendenperspektive in Passung zum sportdidaktischen Kenntnisstand erwähnt, in den beobachteten Fachsitzungen spielen erweiternde Themen keine Rolle. Vor

allem aus Dokumentenperspektive werden den Themen Hygiene/Körperpflege und Sicherheitserziehung viel Raum gegeben.

Vor bzw. in den Sportstunden ist stichprobenartig zu kontrollieren, dass Schmuck, Uhren und Piercings abgelegt bzw. abgeklebt sind und geeignete Sportkleidung getragen wird. Klare Anweisungen hierzu gibt die KMBek. Allerdings sollte den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass diese Forderungen einerseits der Hygiene und Sicherheit, andererseits der Funktionalität und Leistungsfähigkeit dienen und daher eigenverantwortlich erfüllt werden sollten. (HBS_30)

Neben materialen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind allerdings auch sicherheitserzieherische Interventionen der Lehrkraft notwendig. (HBS_46).

Gesundheitsbezogene Ziele des Sportunterrichts als sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung

Insgesamt wurden nur wenige konkrete Ziele für den Sportunterricht aus Dokumenten- und aus Lehrendenperspektive formuliert. In Tab. 3 sind die Hauptergebnisse der Bestandsaufnahme zu gesundheitsbezogenen Zielen des Sportunterrichts aus diesen beiden Perspektiven zusammengefasst.

Aus *Dokumentenperspektive* soll Sportunterricht vor allem die allgemeine Handlungsfähigkeit der Schüler*innen im Sport als Ziel verfolgen.

Schülerinnen und Schülern zu Handlungskompetenz zu verhelfen, um sie zu einer selbstbestimmten und selbst organisierten Durchführung ihres Sports auch nach der Schulzeit zu befähigen und zu motivieren war und ist oberste Prämisse des Erziehenden Sportunterrichts, dessen Doppelauftrag die Erziehung zum Sport und durch Sport ist. (HBS_17)

Mit Bezug auf den Lehrplan wird dieses allgemeine Ziel gesundheitsthematisch konkretisiert.

Auf der Basis eines umfassenden Gesundheitsverständnisses „... setzen sich die Schüler handelnd und reflektierend mit ihrem Körper auseinander und lernen, die eigene körperliche Bewegungs- und Leistungsfähigkeit einzuschätzen und zu verbessern. Sie entwickeln eine positive Grundeinstellung zum eigenen Körper und gewöhnen sich an eine gesundheits- und fitnessorientierte Lebensweise mit der Möglichkeit, dadurch die eigene Lebensqualität zu steigern [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004, Fachprofil G8, 1]“. (HBS_55)

Es findet seinen Niederschlag vor allem im Lernbereich Gesundheit und Fitness sowie im sportlichen Handlungsfeld Gymnastik.

In der Praxis des Unterrichts kann nur ein exemplarisches Vorgehen möglich sein, welches Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ein persönliches Trainingsprogramm, eine persönliche Vorliebe und einen persönlichen Stil aus der Vielfalt der Erscheinungsformen der Gymnastik zu entwickeln. Lebenslanges Lernen und Trainieren zum Wohle der eigenen (ganzheitlichen) Gesundheit mithilfe der kennengelernten Inhalte und eines kritischen Umgangs mit Trends ist primäres Ziel dieses Handlungsfelds. (HBS_58)

Aus Dokumentenperspektive kann somit eine Passung zum sportdidaktischen Kenntnisstand festgestellt werden, da die Entwicklung sportbezogener Gesundheitskompetenz explizit als Ziel formuliert wurde. Diese Passung ist allerdings mit einer gewissen Einschränkung zu interpretieren, da in den weiteren sportlichen Handlungsfeldern (außer Gymnastik) die sportbezogene Gesundheitskompetenz als Ziel nicht aufgegriffen wird.

Auch die Seminarlehrkräfte äußern sich bezüglich der Ziele des Sportunterrichts im Sinne des sportdidaktischen Anspruchs:

Dass wir versuchen, Schüler gut vorzubereiten auf sportliche Belastungen und soweit... ich kann gar nicht mal sagen auszubilden, dass sie zusätzlich Ausdauer bekommen, dafür sind zwei Stunden in der Woche viel zu wenig, aber dass wir sie anregen, sich gesund zu verhalten. (SLM1_19)

Es zeigt sich, dass die befragten Seminarlehrkräfte zwar nicht erwarten, tatsächlich direkte Gesundheitswirkungen durch den Sportunterricht zu erzielen. Allerdings zeigt sich sowohl aus Lehrenden- als auch aus Dokumentenperspektive das Ziel, möglichst hohe Bewegungszeiten im Sportunterricht zu realisieren, um zumindest einen Beitrag zum Erreichen der nationalen Bewegungsempfehlungen (Pfeifer et al. 2016) zu leisten.

Die Stundenplanung muss darauf gerichtet werden, ... allen ausreichend Bewegung in der Sportstunde zu ermöglichen (HBS_21)

Das ist auch das, wo ich darauf insistiere, dass die wenigstens dafür sorgen, dass die Schüler einigermaßen eine Bewegungszeit haben. (SLW2)

Das Ziel der Maximierung der Bewegungszeit steht gewissermaßen im Widerspruch zum sportdidaktischen Anspruch der Handlungsfähigkeit. Gemäß Anspruch wäre eine Maximierung der Bewegungszeit nur dann wünschenswert, wenn sie verknüpft wäre mit dem Ziel, sportbezogene Gesundheitskompetenz zu fördern.

Kompetenzorientierte Methoden im Sportunterricht als sportdidaktischer Inhalt der Sportlehrerbildung

Die aus Dokumenten- und Lehrendenperspektive beschriebenen Methoden im Sportunterricht lassen insgesamt Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts erkennen (vgl. Tab. 3). Allerdings werden diese meist generell als Methoden für den Sportunterricht und nicht unbedingt als spezifische Methoden für einen gesundheitsthematischen Sportunterricht formuliert.

Auf *Dokumentebene* liegt ein deutlicher Schwerpunkt der Methodenbeschreibungen auf dem Merkmal kognitive Aktivierung, darunter werden hier beispielsweise Bewegungshausaufgaben, Trainingstagebücher oder das Bearbeiten von Arbeitsblättern gefasst, da diese Methoden eine Selbsttätigkeit der Schüler*innen voraussetzen.

Diese Aufgaben haben einerseits eine erzieherische Funktion, da sie zu regelmäßigem Sporttreiben motivieren, und setzen andererseits die trainingsphysiologisch notwendigen Reize zur Entwicklung der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten. Bewegungshausaufgaben sichern somit das sportliche Grundwissen und sind zudem von hoher gesundheitlicher Relevanz. (HBS_80)

Aus *Lehrendenperspektive* zeigt sich vor allem das Merkmal Schülerorientierung als besonders relevant.

Ja, die Nichterfahrbarkeit für Kinder, die keine gesundheitlichen Probleme haben. Der junge Sportler, der in seinem Fußballtraining aufgeht, der wenig verletzt ist, der noch immer beweglich ist, dessen Muskulatur keine Verspannungen kennt. Das ist mir ein besonderes Anliegen, dort auch so wirksam zu werden, dass der junge Mann versteht, worüber ich rede! (SLM1_91)

Das Merkmal Offenheit wurde in den Interviews nicht in Bezug zum gesundheitsthematischen Sportunterricht genannt und die Merkmale kognitive Aktivierung und Reflexion wurden weniger differenziert dargestellt.

3.2.2 Sportwissenschaftliches Wissen als Inhalt der Sportlehrerbildung

Gemäß dem formulierten Anspruch, steht sportwissenschaftliches Wissen in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung im Hintergrund, da dieses vor allem in der ersten Phase der Lehrerbildung vermittelt wird (vgl. Beitrag 7 i. d. B.). Die meisten sportwissenschaftlichen gesundheitsbezogenen Themen, wie z. B. das Wissen über Zusammenhänge zwischen Bewegung und Gesundheit, trainingswissenschaftliche, sportmedizinische und -psychologische Inhalte, sowie Wissen aus interdisziplinären Zugängen zum Thema Gesundheit wie Hygiene und Ernährung, wurden in den Dokumenten und von den Seminarlehrkräften direkt

auf den Sportunterricht bezogen und damit als sportdidaktisches Wissen (vgl. Abschn. 3.2.1) kodiert. In der Bestandsaufnahme zum sportwissenschaftlichen Wissen werden nur Wissensbestandteile zu allgemeinen Gesundheitsthemen oder (über den Sportunterricht hinausgehende) Themen der Schulgesundheit aufgeführt.

Dabei ist zunächst festzustellen, dass sowohl in den Dokumenten als auch von den Seminarlehrkräften nur vereinzelt allgemeine Gesundheitsthemen genannt wurden. Bezogen auf die Schulgesundheit wurden aus *Dokumentenperspektive* schwerpunktmäßig übergreifende und zum Teil objektive Aspekte von Gesundheit genannt. Unter den übergreifenden Aspekten ist auch das Konzept „Bewegte Schule“ einzuordnen, das (angehende) Sportlehrkräfte kennen und an der Schule umsetzen sollen.

Langfristig soll die schulische Bewegungsförderung als Teil einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung bei den Heranwachsenden eine stabile, die Schule überdauernde Einstellung entwickeln, die dem um sich greifenden Bewegungsmangel entgegenwirkt. ... Die Konzeption [Bewegte Schule; Anm. d. Verf.] ist Grund genug, um sie im Schulleben über den Sport hinaus vorzustellen, zu diskutieren, umzusetzen und zu evaluieren. (HBS_103)

Im Handbuch Sportunterricht (HBS; Maiberger et al. 2012) wird die Perspektive Gesundheit vor allem bei der Beschreibung von Formaten außerhalb des Sportunterrichts thematisiert. Zum Beispiel bei der Schwerpunktsetzung für Intensivierungsstunden (z. B. BGS: Bewegung-Gesundheit-Soziales), Schulheimaufenthalte, weitere Schulprojekte oder das Schulprofil.

Es ergeben sich daraus Chancen zu positiven Veränderungen aller Bedingungsgrößen von Unterricht: Unterrichtssprache, Unterrichtsplanung und -methodik, Umsetzung des Lehrplans, Implementierung des Sportkonzepts in das pädagogische Profil der Schule, Klassenbildung und Lehrteams sowie eine Bereicherung des Schullebens in der Gesundheitserziehung. (HBS_91)

Die Bandbreite der objektiven Themen ist wesentlich schmaler und beschränkt sich im Großen und Ganzen auf das Verhalten der Lehrkraft bei Unfällen.

In Tab. 4 sind außerdem die sportwissenschaftlichen Inhalte aus *Lehrendenperspektive* zusammengefasst dargestellt. Die Befunde zeigen, dass zwar eine gewisse Bandbreite an Inhalten zum akademischen Forschungswissen aufgeführt wird. Die Seminarlehrkräfte nennen dazu übergreifende, objektive, subjektive und erweiternde Aspekte von Gesundheit und beziehen sich dabei häufig auf die Gesundheit im Alltag von (Sport-)Lehrkräften.

Ich habe auch schon zum Thema Lehrergesundheit ein Konzept entwickelt aus meiner Erfahrung heraus, was junge Lehrkräfte wollen, wenn sie kommen, was die für Erwartungen haben. Und auch kritisch habe ich hinterfragt, was an Lehrer-gesundheits-Programmen läuft, die mir oftmals zu wenig an die Grundlagen gehen, sondern eher Symptome bearbeiten. (SLW1_9)

Worum es natürlich noch geht ist diese Diskussion zum Dehnen. Ganz furchtbar. Neulich hat eine Referendarin gelacht, hat gesagt, in der sportpraxis [Zeitschrift, Anm. d. Verf.] stand jetzt schon wieder was Neues. Schön her damit. Weil dieses Dehnen, das ist ja echt ein gnadenloses Thema. (SLW2_27)

Und das versuche ich auch den Referendaren weiterzugeben, dass wir uns da persönliche Ziele setzen müssen, um uns selber zu motivieren und nicht, dass dann nach drei Jahren schon der vor dem Burnout steht und sagt: Das ist eh egal, was ich mache. (SLM3_32)

In dem ich auch anknüpfe daran, in welcher Lebensphase sich die Referendare gerade befinden ... also Beispiel Ernährung, Beispiel Bewegung, sind schon zwei ganz große Brocken. Schlaf. (SLM1_70)

3.3 Gesundheitsthematische Ziele der Sportlehrerbildung

Inwiefern bilden sich sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zu gesundheitsthematischen *Zielen* in der Wirklichkeit der Sportlehrerbildung (Dokumenten- und Lehrendenperspektive) ab?

Die Ziele der Sportlehrerbildung sind eng verknüpft mit den Inhalten, beziehungsweise werden in der Regel an Inhalten verdeutlicht. Sowohl aus Dokumenten- als auch aus Lehrendenperspektive werden nur wenige konkrete Ziele für die Sportlehrerbildung formuliert. Die Ziele, die explizit formuliert werden, lassen einen klaren Schwerpunkt auf dem Aufbau gesundheitsbezogenen sportdidaktischen Wissens erkennen.

3.3.1 Ziele zum Aufbau gesundheitsbezogenen sportdidaktischen Wissens

Sowohl aus *Dokumenten-* als auch aus *Lehrendenperspektive* ist grundlegend, das Referendar*innen lernen, einen sicheren Sportunterricht zu gestalten (Organisationsformen, Methodik, Geräteaufbauten, etc.).

Zunächst ist einem wichtig, Sicherheit – das steht über allem. Dass nichts passiert im Sportunterricht und dass die diese Sicherheitsvorschriften kennen und auch beachten und auch sensibilisiert werden! (SLM3_187)

Aus *Dokumentenperspektive* wird darüber hinaus in Bezug zum Thema Fitness das Ziel formuliert, dass (angehende) Lehrkräfte ihren Sportunterricht basierend auf Fachliteratur, Fortbildungsangeboten und Erfahrungen der Schüler*innen aufbauen. Aus *Lehrendenperspektive* ist die primäre Grundlage, auf deren Basis Inhalte für den gesundheitsthematischen Sportunterricht ausgewählt werden sollen, der Lehrplan.

Nummer eins: Was gibt denn der Lehrplan vor? Nummer zwei: Was kann ich gerade mit den Schülern wie verpacken? (SLM2_48)

Die Ziele, die die Seminarlehrkräfte für die Perspektive Gesundheit im Rahmen der Sportlehrerbildung formulieren, sind ansonsten eher diffus. Zunächst soll in der Sportlehrerbildung die Relevanz des Lernbereichs Gesundheit und Fitness herausgestellt werden.

... geht es natürlich darum, den Referendaren bewusst zu machen, was in diesem Lernbereich drinsteckt. Dass der tatsächlich auch so herausgehoben ist. (SLM1_77)

Referendar*innen sollen außerdem lernen, sich an die Perspektive Gesundheit „heranzutrauen“, um dann einen möglichst attraktiven und vielseitigen Sportunterricht unter dieser Perspektive anzubieten.

Sie sollen vor allem lernen, sich da heranzutrauen. Keine Angst davor zu haben, weil immer wieder auch geäußert wird, dass man den Schülern ja mit dem Begriff Gesundheit gar nicht kommen braucht, dass das viele Schüler einfach nur abschreckt und manchmal resultiert das darin, dass sich viele an den Lernbereich gar nicht erst richtig herantrauen. Das wäre wichtig, dass da Schwellenängste sozusagen abgebaut werden und dass man möglichst vielfältige Ideen hat mit diesem Lernbereich umzugehen, so dass es dann für Schüler auch attraktiv wird. Das sollen die Referendare lernen. (SLM1_25)

In ihrer Tätigkeit als Sportlehrkraft sollen die Referendar*innen lernen, die Perspektive Gesundheit bewusst und explizit anzusteuern.

Ich denke, gerade wenn wir über die Schüler sprechen, sind wir im überwiegenden Bereich präventiv tätig. Wir müssen es eben auch noch thematisieren (SLM2_77)

Im Laufe der Sportlehrerbildung sollen sie auch ihren Blick schärfen für physische und psychische Problemlagen bzw. den Gesundheitszustand ihrer Schüler*innen.

Aber da der Sportunterricht insbesondere auch in Spielphasen die Kinder eigentlich und Jugendlichen so transportiert wie sie sind, kann ich entsprechend auch ganz viel über die Person und ihren Gesundheitszustand sagen. Und da wird es sehr sehr deutlich und das ist mir ein Anliegen, dass sie das erkennen und diesen Blick auch irgendwo dazugewinnen. (SLW1_19)

Nicht zuletzt sollen in der Sportlehrerbildung konkrete (Trainings-)Methoden und gegebenenfalls auch bereits existierende Programme (z. B. MaxxF-Programm; Maiberger et al. 2012, 80 ff.) vermittelt werden.

3.3.2 Ziele zum Aufbau gesundheitsbezogenen sportwissenschaftlichen Wissens

Wie auch bei den Inhalten werden mehr Ziele zum Aufbau sportdidaktischen Wissens als zum Aufbau sportwissenschaftlichen Wissens formuliert. Dies entspricht insofern der Erwartung, als dass die sportdidaktische Ausbildung in der zweiten Phase der Sportlehrerbildung im Zentrum steht (KMK 2019). Entgegen dem sportdidaktischen Anspruch, jedoch im Einklang mit den sportwissenschaftlichen Inhalten der Sportlehrerbildung (vgl. Abschn. 3.2), werden aus Dokumenten- und Lehrendenperspektive ausschließlich Ziele zu übergreifenden und objektiven Gesundheitsthemen formuliert.

Auf *Dokumentenebene* sind dies vorrangig Ziele mit Bezug zu sportmedizinischen Kenntnissen, beispielsweise Erste-Hilfe-Maßnahmen, orthopädisches Grundwissen, und versicherungsrechtliche Kenntnisse. Auch wenn das Konzept der „Bewegten Schule“ bei den Inhalten viel Raum einnimmt, ist es nicht explizit als Ziel der Sportlehrerbildung formuliert. Sportlehrkräfte sollen aber allgemein in ihrer Schule über die Relevanz von Bewegung im Schulalltag aufklären können.

Auf *Lehrendenebene* zeigt sich zunächst, dass die befragten Seminarlehrkräfte streng genommen keine konkreten Ziele für den Aufbau sportwissenschaftlichen Wissens formulieren. Einige Aussagen können aber dennoch in Richtung eines Ziels interpretiert werden. Solche (vermeintlichen) Ziele werden nur von drei der befragten fünf Seminarlehrkräfte formuliert. Diese fokussieren auf den Aufbau von sportmedizinischem und trainingsmethodischem Wissen und werden als „grundlegende Klärung der Sache“ stark am inhaltlichen Tun orientiert.

In der Literatur steht dann immer so die Belastungsintensitäten, da weiß man ja immer gar nicht so richtig was das heißt, dass man halt so guckt, entweder man macht es nach dem Belastungsempfinden oder dass man sagt, wenn mehr als 25 Wiederholungen in der Übung möglich sind, dann ist die Belastung halt zu wenig. Also dass man solche ganz grundlegenden Sachen klärt. (SLW2_27)

3.4 Methoden in der Sportlehrerbildung

Inwiefern bilden sich sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zu *Methoden* in der Wirklichkeit der Sportlehrerbildung (Lehrenden- und Beobachterperspektive) ab?

In den folgenden Abschnitten werden die in der Sportlehrerbildung angewendeten Methoden vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung in den Blick genommen. Dabei stehen die Merkmale kognitive Aktivierung, Reflexion, Offenheit und Lebensweltbezug im Fokus (vgl. Beitrag 4 und 5 i. d. B.). Für die Lehrenden- und Beobachterperspektiven gilt, dass der Einsatz einer Methode letztlich nur in Verbindung mit dem Ziel im Hinblick auf das Ausmaß der Kompetenzorientierung bewertet werden kann. Beispielsweise ist ein Unterrichtsgespräch im Sinne des sportdidaktischen Anspruchs (vgl. Beitrag 3 und 5 i. d. B.) nur dann kompetenzorientiert, wenn die Lernenden (hier: Referendar*innen) ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen einbringen und selbst weitere Ideen aus dem Gespräch entwickeln können, wenn sich die Lehr-Lern-Situation auf die Lebenswelt der Lernenden bezieht, kognitiv aktivierend und offen gestaltet ist bzw. Möglichkeiten zur Reflexion bietet. Die in Tab. 5 genannten Methoden sind aus diesem Grund zum Teil unter Vorbehalt zu sehen, da sie nur bei entsprechender Inszenierung auch tatsächlich als kompetenzorientiert gelten können.

Die Methoden, die von den Seminarlehrkräften im Interview angesprochen werden, werden von ihnen auch in den beobachteten Fachsitzungen gezeigt. Aus Beobachterperspektive können dazu Details ergänzt werden.

3.4.1 Kognitive Aktivierung

In der Sportlehrerbildung werden meist theoretische und praktische Fachsitzungen durchgeführt, die eng miteinander verzahnt sind. Dabei sind zwei Vorgehensweisen etabliert, die sich im Verlauf der Ausbildung auch abwechseln können. In einer Vorgehensweise entwickeln Referendar*innen selbst Unterrichtsbeispiele,

Tab. 5 Bestandsaufnahme zu Methoden in der Sportlehrerbildung

| Methoden in der Sportlehrerbildung | | |
|--|--|---|
| Anspruch | Bestandsaufnahme | |
| | Lehrende | Beobachter |
| Die Sportlehrerbildung soll zentrale Merkmale kompetenzorientierter Lehr-Lern-Situationen aufweisen: kognitive Aktivierung Offenheit Reflexion Lebensweltbezug (Individualisierung) (Strukturierung) Die Merkmale Individualisierung und Strukturierung wurden im Datenmaterial nicht (im Sinne der Kompetenzorientierung) identifiziert. | <i>Kognitive Aktivierung</i> Selbst Lehr-Lern-Einheiten zu Gesundheitsthemen gestalten; aktive Beteiligung einfordern; Vorwissen aktivieren; (Kritischer) Umgang mit Literatur; Arbeitsblätter; Unter Vorbehalt: Unterrichtsgespräch | |
| | | Unter Vorbehalt: Partner-/Gruppenaufgaben; Arbeit mit Flipchart |
| | <i>Offenheit</i> Auswahl von Themen für Lehrversuche durch Lernende | |
| | <i>Reflexion</i> Gruppendiskussion bzw. Einzelgespräch zur Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen | |
| | <i>Lebensweltbezug</i> Anknüpfen an Lebensphase Referendariat | |
| | | Bezug zum Alltagswissen |

Anmerkungen: Anspruch basierend auf Beitrag 3 und 4i. d. B. Dokumentenperspektive nicht erfasst.

führen diese mit der Seminargruppe exemplarisch durch und besprechen diese im Nachgang. In der anderen Vorgehensweise werden in theoretischen Fachsitzungen Inhalte vor- und nachbesprochen, während die Seminarlehrkraft in der praktischen Sitzung exemplarische Unterrichtseinheiten präsentiert. Beide Vorgehensweisen fordern die Referendar*innen, sich kognitiv mit den entsprechenden Inhalten auseinanderzusetzen und selbstständig Inhalte zu erarbeiten.

Beide Analyseperspektiven zeigen, dass Plenumsdiskussionen, Einzel- und Gruppenarbeitsphasen eine große Rolle spielen, um Referendar*innen anzuregen, ihre Meinung einzubringen, Ideen zu entwickeln oder das in der Praxis erlebte kritisch zu durchleuchten. Gerade zu Stundenbeginn werden gerne (provozierende) Impulse zur Aktivierung des Vorwissens gesetzt, um eine kognitive Aktivierung auszulösen.

Und zum anderen sollte es so ein bisschen ein provozierender Impuls sein. Ich habe damit gerechnet, dass es erstmal Erstaunen hervorruft, das was da formuliert ist, was ich dann vorgelesen habe und dass aus diesem Erstaunen heraus auch die Referendare ihre Ansicht, ihre Meinung kundtun, um da auch richtig hereinzukommen, sich dann auch zu beteiligen an der Gestaltung dieser Sitzung. (SLM1_77)

Die verschiedenen Methoden sollen dazu dienen, bestehendes Wissen zu hinterfragen, einen kritischen Umgang mit der Fachliteratur zu schulen und das theoretisch erarbeitete Wissen dann auf konkrete Unterrichtssituationen zu beziehen.

Da gibt's diese Söll-Bücher, diese drei. Und der vertritt oft eine feste Meinung und das stellen wir dann auch durchaus in Frage! Oder probieren es aus. Dass man sagt, beispielsweise: Probieren Sie mal so einen Stundenschluss aus! (SLM3_104)

Insgesamt zeigt die Analyse, dass das Merkmal kognitive Aktivierung in der Sportlehrerbildung im Wesentlichen in Passung zum sportdidaktischen Anspruch eingesetzt wird.

3.4.2 Offenheit

Das Merkmal Offenheit bezieht sich auf die Offenheit der Lernaufgabe bzw. des Lösungswegs. Dieses Merkmal wird von den Seminarlehrkräften nicht explizit thematisiert, spielt aber insofern eine Rolle, als dass die Referendar*innen in der Gestaltung ihrer Lehrversuche meist (in einem gewissen Rahmen) freie Themenwahl haben. Dem sportdidaktischen Anspruch folgend, sollte die Gestaltung offener Lernaufgaben in der Sportlehrerbildung stärker bei der Planung konkreter Lernsituationen berücksichtigt werden.

3.4.3 Reflexion

Die meisten Seminarlehrkräfte lassen explizit Raum für Reflexion und Feedbackgespräche, insbesondere im Hinblick auf die von den Referendar*innen erarbeiteten Stundenkonzepte.

Sollen ja auch, ich will jetzt nicht sagen Defizite, aber Bereiche, die noch nicht zur Sprache gekommen sind in seiner Präsentation auch bewusst werden. (SLM1_114)

Nachbesprechungen oder Unterrichtsgespräche sollen auch dazu dienen, dass Referendar*innen ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen reflektieren und eine realistische Selbsteinschätzung entwickeln.

Da wird dann nachbesprochen, dann kommen Videoaufzeichnungen hinzu, wo sie sich selbst sehen und wo sie sich selbst reflektieren. Also, dass sie mehr und mehr in den Prozess der Selbstreflexion hineinkommen. Über die Nachbereitung der Stunde, die Nachbesprechung in eine Selbstreflexion innerhalb der Stunde auch, um eine gewisse Flexibilität zu haben. (SLW1_23)

Damit bezieht sich die Reflexion eher auf die Entwicklung allgemeiner Lehrkompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung, könnte aber noch gezielter auch bei der Gestaltung spezifischer Lernaufgaben – gerade im Themenbereich Gesundheit – genutzt werden.

3.4.4 Lebensweltbezug

Dieses Merkmal kompetenzorientierter Lehr-Lern-Situationen spielt zwar aus Lehrendenperspektive im Sportunterricht eine wesentliche Rolle (Schüler*innen „abholen“, vgl. Abschn. 3.2.1), wird aber auf Ebene der Sportlehrerbildung vor allem aus Lehrendenperspektive kaum bewusst genutzt. Aus Beobachterperspektive finden sich dagegen doch Beispiele wie Einstiegsfragen („Was macht Ihre Gesundheit derzeit? Warum fühlen Sie sich gerade (nicht) gesund?“), mit denen zur Einführung eines Themas ein (allgemeiner) Lebensweltbezug hergestellt wird. Ein Bezug zum Schulalltag und zur Unterrichtserfahrung der Referendar*innen wird häufiger hergestellt, gerade weil die Planung und Durchführung einzelner Unterrichtsbausteine Hauptinhalt der zweiten Phase der Sportlehrerbildung ist. Damit wird gemäß dem sportdidaktischen Anspruch zwar grundsätzlich ein Lebensweltbezug hergestellt, der jedoch eher auf die Lebenswelt einer Sportlehrkraft und weniger auf die allgemeine Lebenswelt der Referendar*innen ausgerichtet ist.

4 Diskussion

In diesem Beitrag geht es um die Frage, inwiefern sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansprüche zum Thema Gesundheit in der Wirklichkeit der zweiten Phase der Sportlehrerbildung eingelöst werden. Aus der Bestandsaufnahme gehen fünf zentrale Befunde hervor.

Erstens: Die Seminarlehrkräfte orientieren sich bei der Planung und Durchführung ihres eigenen Sportunterrichts vorwiegend an sportlichen Handlungsfeldern, während die Perspektive Gesundheit eher implizit mitgedacht wird. Dies vermitteln sie auch so in der Sportlehrerbildung.

Die befragten Seminarlehrkräfte vermitteln ihren Referendar*innen ein Bild des sportartenorientierten Unterrichts, in dem die Perspektive Gesundheit „immer mitschwingt“. Dieses Vorgehen spiegelt die Dokumentenperspektive

wider. Damit ist gemeint, dass sicherheitsrelevante organisatorische Rahmenbedingungen beachtet und das regelmäßige Aufwärmen, Abwärmen und Dehnen, das Bestandteil jeder Sportstunde ist, bereits als Beitrag zu einem gesundheits-thematischen Sportunterricht gewertet wird. Darüber hinaus wird auch im Hinblick auf Gesundheit nach wie vor eine möglichst hohe Bewegungszeit angestrebt.

Damit werden drei Probleme offensichtlich: Erstens ist die Bewegungszeit, die durch Sportunterricht erreicht werden kann, nicht ausreichend, um direkte Gesundheitseffekte zu erzielen (Demetriou et al. 2019). Nichtsdestotrotz kann bei entsprechend hoher Bewegungszeit der Sportunterricht anteilig dazu beitragen, Bewegungsempfehlungen einzuhalten (Pfeifer et al. 2016). Würde der Sportunterricht aber allein auf eine Maximierung gesundheitsförderlicher Bewegungszeit ausgerichtet, ginge der Bildungsauftrag des erziehenden Sportunterrichts mit dem Ziel der Entwicklung sportbezogener Gesundheitskompetenz verloren (Tittlbach et al. 2010).

Dies führt unmittelbar zum zweiten Problem: Wenn Gesundheit im Sportunterricht nur implizit mitschwingt, können Schüler*innen kaum sportbezogene Gesundheitskompetenz erlangen. Um deren Entwicklung zu fördern, ist es gemäß sportdidaktischem Anspruch wichtig, die Perspektive Gesundheit mithilfe entsprechender Methoden zu inszenieren (vgl. Beitrag 3 i. d. B.). Dies bedeutet, dass Bewegungsphasen und Phasen der kognitiven Auseinandersetzung mit gesundheitsthematischen Inhalten sorgfältig orchestriert werden müssen, damit Schüler*innen nicht nur bewegungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern insbesondere auch gesundheitsbezogenes Wissen erwerben, um ihren Alltag gesund und bewegt gestalten zu können. Wie auch in der ersten Phase der Sportlehrerbildung (vgl. Beitrag 7 i. d. B.) scheint eine medizinisch-trainingstechnisch begründete Sichtweise auf den Sportunterricht die aktuelle fachdidaktische Ausrichtung auf die Entwicklung von Handlungskompetenz zu überlagern (Klinge 2002, 2007).

Damit wird das dritte Problem bereits angesprochen: Die Sportlehrerbildung der Sportlehrkräfte von morgen orientiert sich in dem hier betrachteten Ausschnitt an fachdidaktischen Ansätzen von gestern. Dies trifft sicher nicht auf die gesamte Sportlehrerbildung und alle Themenbereiche zu, macht aber pointiert den Entwicklungsbedarf der Sportlehrerbildung deutlich. Die im folgenden dargelegten Hauptbefunde der Bestandsaufnahme zeigen, dass zwischen dem aktuellen sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anspruch an die gesundheits-thematische Gestaltung der Sportlehrerbildung (vgl. Beitrag 3 und 4 i. d. B.) und der Wirklichkeit teilweise klare Differenzen erkennbar sind.

Zweitens: Ziele werden insgesamt kaum und dabei weniger differenziert geäußert als Inhalte.

Die Dokumenten- und Lehrendenperspektive zeigen, dass der Sportunterricht und die Sportlehrerbildung vorwiegend von Inhalten her gedacht werden. Die Inhalte gehen dann gewissermaßen in den Zielen auf und können als Lerngegenstand in die Lernzielformulierung einfließen (vgl. Beitrag 4 i. d. B.). Im Sinne des didaktischen Konzepts des Constructive Alignment (Biggs und Tang 2011) wäre es dagegen hilfreich, zunächst Lernziele festzulegen und daraufhin erst zu überlegen, welche Lehr- und Lernaktivitäten (und Inhalte) notwendig sind, um Lernenden (Schüler*innen bzw. Referendar*innen) die Entwicklung entsprechender Kompetenzen (sportbezogene Gesundheitskompetenz bzw. professionelle Handlungskompetenz) zu ermöglichen.⁴ Ein solches Vorgehen würde dazu beitragen, dass das entsprechende Lehrangebot (Sportunterricht bzw. Sportlehrerbildung) kohärent aufgebaut und transparent dargestellt werden kann.

Drittens: Ziele und Inhalte der zweiten Phase der Sportlehrerbildung werden vor allem zum sportdidaktischen Wissen benannt, nur am Rande auch zum sportwissenschaftlichen Wissen.

Dieser Befund steht in Passung zu den bildungswissenschaftlichen Ansprüchen an die Lehrerbildung: In der Diskussion um Professionalisierung in der Lehrerbildung wird fachwissenschaftliches Wissen als Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen gesehen (Baumert und Kunter 2011). Für das Fach Sport zeigten Ward und Ayvazo (2016), dass eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung Basis für umfassendes sportdidaktisches Wissen ist. Fachübergreifend wurde für Deutschland festgestellt, dass in der ersten Phase der Lehrerbildung die Fachdidaktik nur eine untergeordnete Bedeutung erlangt (Walm und Witte 2014), was in Beitrag 7 i. d. B. bestätigt werden konnte. Darum soll die Fachdidaktik in der zweiten Phase fokussiert werden (KMK 2019). Für beide Phasen der Sportlehrerbildung ergibt sich damit ein gewisser Ausgleich: während der

⁴In einem dritten Schritt stünde dann die entsprechende Gestaltung der Prüfungen, in denen die Lernenden tatsächlich das zeigen können, was dem formulierten Lernziel entspricht. Prüfungen, wurden allerdings im vorliegenden Beitrag nicht berücksichtigt.

gesamten Sportlehrerbildung werden sportwissenschaftliche und sportdidaktische Inhalte gelehrt, jedoch in den einzelnen Phasen unterschiedlich fokussiert (vgl. Beitrag 7 i. d. B.). Es bedarf jedoch weiterer Forschungsbemühungen, um die Relevanz der verschiedenen Phasen der Sportlehrerbildung für den Aufbau der entsprechenden Wissensbereiche auszuleuchten (Vogler et al. 2017).

Viertens: Bei den Inhalten überwiegen objektive Aspekte von Gesundheit.

Die meisten und differenziertesten Beispiele zu gesundheitsthematischen sportdidaktischen und sportwissenschaftlichen Inhalten werden sowohl aus Dokumenten- als auch aus Lehrendenperspektive zu objektiven Gesundheitsaspekten formuliert. Aus Beobachterperspektive wurden nur objektive bzw. in theoretischen Fachsitzungen teilweise auch übergreifende Gesundheitsaspekte registriert. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die videografierten Fachsitzungen lediglich einen sehr kleinen Ausschnitt der Ausbildungswirklichkeit darstellen und die Seminarlehrkräfte vermutlich in Übereinstimmung mit ihren handlungsleitenden Kognitionen über die gesamte Zeit der Ausbildung auch subjektive und erweiternde Gesundheitsaspekte thematisieren.

Die Fokussierung objektiver Ziele und Inhalte zeigte sich bereits in der ersten Phase der Sportlehrerbildung (vgl. Beitrag 7 i. d. B.) und im Sportunterricht (vgl. Beitrag 6 i. d. B.). Die intensive Auseinandersetzung mit objektiven (und übergreifenden) Gesundheitsthemen wird bereits in den Ausbildungsdokumenten bzw. auf curricularer Ebene angelegt (Poweleit 2018). Damit bestätigt sich erneut die eher medizinisch-trainingswissenschaftliche Sicht auf den Sportunterricht (Klinge 2007). Bezüglich der subjektiven und erweiternden Gesundheitsaspekte zeigte die Bestandsaufnahme, dass weiterer Handlungsbedarf darin besteht, Lehrkräfte insbesondere für die Förderung psychischer Gesundheitsressourcen zu sensibilisieren. Unterrichtsbeispiele und konkrete Themenvorschläge könnten dabei helfen, das ganzheitliche und salutogenetische Gesundheitsverständnis in konkrete Ziele und Inhalte mit Blick auf die explizite Thematisierung subjektiver Aspekte von Gesundheit im Sportunterricht zu überführen.

Fünftens: Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts (Offenheit, Lebensweltbezug/Schülerorientierung, Reflexion und kognitive Aktivierung) werden auf Ebene des Sportunterrichts und in der Sportlehrerbildung sichtbar. Allerdings beziehen sie sich in der Sportlehrerbildung eher auf die übergeordnete Struktur als auf konkrete Lernaufgaben.

Aus Lehrenden- und Beobachterperspektive wird ein methodisch vielfältiges Unterrichtsgeschehen gezeigt. Die Bewertung mancher Methoden (z. B. Unterrichtsgespräch) muss jedoch in Verbindung mit dem verfolgten Ziel oder im Gesamtkontext der Situation erfolgen, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern diese tatsächlich als kompetenzorientiert (bspw. im Sinne des EKSpO-Modells; Brandl-Bredenbeck und Sygusch 2017) gelten können. Erkennbar ist zwar, dass Methoden zur Anwendung kommen, die im sportdidaktischen Kenntnisstand (vgl. Beitrag 3 und 5 i. d. B.) gefordert werden, nicht aber, inwiefern diese gezielt im Sinne der Kompetenzorientierung genutzt werden.

Vor allem auf Ebene der Sportlehrerbildung werden die genannten methodischen Aspekte kaum spezifisch auf die Perspektive Gesundheit bezogen. Gerade die Merkmale Offenheit, Reflexion und Lebensweltbezug scheinen durch die Struktur (eigenständige Vorbereitung von Lehrversuchen und Feedback dazu) automatisch gegeben zu sein. Die Datenlage lässt darum keine Interpretation zu, inwiefern spezifische Methoden gerade für das Thema Gesundheit notwendig wären und angewendet werden.

5 Fazit

Der sportdidaktische und bildungswissenschaftliche Anspruch wird in der Wirklichkeit der zweiten Phase der Sportlehrerbildung zum Teil eingelöst. Die Bandbreite angesprochener Ziele und Inhalte sowie das vorherrschende Gesundheitsverständnis und die verwendeten Methoden passen insgesamt zum Anspruch. Ein differenzierterer Blick in die genannten Beispiele zeigt jedoch auch deutliche Differenzen zum sportdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anspruch. Am deutlichsten fällt die Differenz bei der Beschreibung von Inhalten der Sportlehrerbildung auf: hier liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf objektiven Gesundheitsaspekten vor, während insbesondere subjektive und erweiternde Gesundheitsaspekte kaum und wenig differenziert dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass insbesondere aus Lehrendenperspektive Aussagen nicht immer klar der Ebene Sportunterricht oder der Ebene Sportlehrerbildung zugeordnet werden konnten. Es entstand der Eindruck, dass die Seminarlehrkräfte in ihrer Rollendefinition näher an den alltäglichen Fragestellungen einer Sportlehrkraft als an der von Lehrerbildner*innen argumentieren. Obwohl der Fokus dieses Beitrags auf gesundheitsthematischen Zielen, Inhalten und Methoden der Sportlehrerbildung lag, konnten dazu schließlich weniger bzw. weniger deutliche Aussagen getroffen werden, als zur Perspektive Gesundheit im Sportunterricht aus Sicht der Seminarlehrkräfte und Dokumente.

Für die Ausbildungspraxis schlagen wir basierend auf den hier dargestellten Befunden vor, konkrete (Lehr-)Beispiele zu erarbeiten, um insbesondere subjektive Aspekte von Gesundheit stärker ins Bewusstsein der Seminarlehrkräfte zu rücken und deren konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem wären weitere Anstrengungen in der Professionalisierungsforschung notwendig, um die Verteilung verschiedener Wissensbereiche (Sportdidaktik und Sportwissenschaft) auf die verschiedenen Phasen der Sportlehrerbildung zu begründen und darauf basierend konkrete Ziele für die zweite Phase der Sportlehrerbildung formulieren zu können.

Dieser Beitrag gibt Einblicke in einen Ausschnitt zur aktuellen gesundheits-thematischen Gestaltung der zweiten Phase der Sportlehrerbildung. Um ein vollständigeres Bild der Sportlehrerbildung zu gewinnen sind insbesondere die Befunde zur ersten Phase der Sportlehrerbildung (vgl. Beitrag 7 i. d. B.) interessant. Darüber hinaus tragen die Erkenntnisse zur gesundheitsthematischen Gestaltung des Sportunterrichts (vgl. Beitrag 6 i.d.B.) dazu bei, die Befunde im Gesamtkontext einzuordnen. Aus der Gesamtschau dieser Beiträge werden in Beitrag 14 in diesem Band Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Sportlehrerbildung abgeleitet.

6 Förderung

Das Projekt Health.edu wurde im Rahmen des Forschungsverbundes Capital4Health durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01EL1421C).

Literatur

- Balz, E. (2017). Differenzanalytische Forschung in der Sportpädagogik. In H. Aschebrock & G. Stübbe (Hg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulsportforschung: Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*. Waxmann.
- Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 148. Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 141–160). Hofmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–55). Waxmann.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2004). *Ausbildungsplan zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Realschulen in Bayern*. München.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. & Sygusch, R. (2017). Highway to health - an innovative way to address health in physical education teacher education (PETE). *Retos*, 31, 321–327.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Demetriou, Y., Hapke, J. & Olufemi, C. (2019). Kompetenzorientiert und bewegungsintensiv Ausdauerbelastungen im Sportunterricht thematisieren: Didaktische Überlegungen und empirische Ergebnisse am Beispiel einer Unterrichtsstunde in der Leichtathletik. *Sportunterricht*, 68(8), 338–345.
- Frey, A. & Jung, C. (Hg.). (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4, Sonderheft). Landau. Empirische Pädagogik.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften: Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41–60.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession: Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs. Reihe Sportsoziologie: Bd. 14*. Hofmann.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung. In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hg.), *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung: Bd. 1. Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper: Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling (Hg.), *Basiswissen Didaktik des Bewegens- und Sportunterrichts: Bd. 6. Beruf: Sportlehrer-in: Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25–38). Schneider.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*.
- Maiberger, H., Müller, A., Palder, G., Preger, A. & Weiser, W. (2012). *Handbuch Sportunterricht: Seminarpraxis – Tipps – Begleitmedien* (2. Aufl.). Auer Sekundarstufe. Auer.
- Neuweg, G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–613). Waxmann.
- Pfeifer, K., Banzer, W., Ferrari, N., Füzéki, E., Geidl, W., Graf, C., Hartung, V., Klamroth, S., Völker, K. & Vogt, L. (2016). Empfehlungen für Bewegung. In A. Rütten & K. Pfeifer (Hg.), *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung* (S. 17–64). FAU Erlangen-Nürnberg.
- Poweleit, A. (2018). Kompetenzorientierung aus Sicht der Sportlehrkräfte: Eine Trendstudie zur Implementation des luxemburgischen Lehrplans. *Sportunterricht*, 12, 543–547.

- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht: Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Feldhaus.
- Ptack, K. & Tittlbach, S. (2018). Pedagogical state of knowledge on health as a topic in physical education: An analysis of German literature. *International Journal of Physical Education* (2), 28–41.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>.
- Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A. K. (2018). „Aber erst mal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 37–50. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.02>.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz-Pädagogik. Beltz.
- Tittlbach, S., Sygusch, R., Brehm, W., Seidel, I. & Bös, K. (2010). Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 40(2), 120–126. <https://doi.org/10.1007/s12662-010-0116-1>.
- Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Forum Sportwissenschaft: Band 39. Feldhaus, Edition Czwalina.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2017). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 269. Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 47–55). Feldhaus Edition Czwalina.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrerinnenbildung in Deutschland im Jahr 2014: Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern; eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung* (2. Aufl.). *Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>.