

- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 5 (1), 27-44.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 69-84.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 161-170.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 51-64.
- Merrem, A. M. & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25 (1), 125-142.
- Meseth, W. & Proseke, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miethling, W.-D. (2002). Der lange Arm des Berufs – Zur biographischen Entwicklung von Sportlehrern. In P. Elflein (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 50-71). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2013). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19 (4), 1-20.
- Neuber, N. (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sportlehrerbildung zwischen Fachpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 549-556). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis. *Sportunterricht*, 67 (7), 290-296.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 521-570). Frankfurt: Suhrkamp.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.K. (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @ auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165-182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 11-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. Hamburg: Feldhaus.
- Reuker, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“. Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 31-52.
- Roth, A.-C. (2014). Studien zur Kompetenzorientierung im Grundschulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (S. 37-50). Aachen: Shaker.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruin, S. (2019). Mehrperspektivität als sportpädagogischer Gemeinplatz? Eine konzeptionelle Standortbestimmung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (2), 127-139.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3-20.

- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrer-professionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1, 51–61.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 53-71.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (Sonderheft), 15-30.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (2), 215-231.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolf (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Thissen, A., Scheid, V. & Albert, A. (2019). Unterrichtsreflexion und Videofallarbeit. Eine Studie zur Reflexionsfähigkeit von Sportstudierenden im Schulpraktikum. *Sportunterricht*, 68 (5), 207-213.
- Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz. Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Hamburg: Feldhaus.
- Ukley, N., Fast, N., Kastrup, V. & Gröben, B. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (2), 88-104.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 335-347.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Ward, P. & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (3), 194-207.
- Wibowo, J. & Heemsoth, T. (2019). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrer*innen testen: Überlegungen zur Inhaltsvalidität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (2), 88-108.
- Willimczik, K. (2001). *Geschichte, Struktur und Gegenstand der Sportwissenschaft*. Hamburg: Feldhaus.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Wolters, P. & Lüsebrink, I. (2017). Unterrichtsforschung im Kontext aktueller sportdidaktischer Ansätze. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 57-79). Münster: Waxmann.
- Zander, B. & Michelini, E. (2017). Wie lässt sich Mehrperspektivität vermitteln? Evaluation eines interdisziplinären Seminars der universitären Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport* (S. 299). Hamburg: Feldhaus.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.

SELBSTKONZEPTFÖRDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: EVALUATION EINES FÜNFMONATIGEN LEHRER*INNENTRAININGS

von Esther Oswald*, Benjamin Rubeli*, Stefan Valkanover, Achim Conzelmann & Mirko Schmidt

ZUSAMMENFASSUNG | Die Förderung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts ist ein wichtiges Ziel des Sportunterrichts, dessen Ermöglichung von Lehrpersonen spezifische Kompetenzen verlangt. Mit 27 Sport unterrichtenden Lehrpersonen wurde ein fünfmonatiges Lehrer*innen-training durchgeführt mit dem Ziel, zu einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtsgestaltung zu befähigen und entsprechende Wirkungen auf das physische Selbstkonzept der Schüler*innen ($N = 498$, $M = 12.6$ Jahre, $SD = 1.6$) zu erreichen. Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen, dass das Training bei den Lehrpersonen zu vertieften Kenntnissen zur Thematik und zu Verbesserungen hinsichtlich einer individualisierten und reflexiven Unterrichtsgestaltung, allerdings nicht hinsichtlich des Erteilens selbstkonzeptförderlichen Feedbacks führte. Beim sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler*innen weist der signifikante Interaktionseffekt auf einen schwachen positiven Einfluss durch das Training hin. Der Körperselbstwert konnte hingegen nicht beeinflusst werden. Insgesamt zeigen die Befunde, dass das fünfmonatige Training auf der Ebene des unterrichtspraktischen Handelns bedeutsame Veränderungen erzeugen konnte. Die Wirksamkeit auf der Ebene des Selbstkonzepts der Schüler*innen ist hingegen als klein einzustufen.

Schlüsselwörter: Schulsport, Weiterbildung, physisches Selbstkonzept, Intervention

PROMOTING SELF-CONCEPT IN PHYSICAL EDUCATION: EVALUATION OF A FIVE-MONTH TEACHER TRAINING

ABSTRACT | The promotion of a realistic and positive self-concept represents one important aim of PE, whereby teachers need specific competencies. 27 PE teachers from elementary schools took part in a teacher training aiming to enable teachers to perform a self-concept promoting PE and thus positively influence students ($N = 498$, $M = 12.6$ years, $SD = 1.6$) physical self-concept. A repeated measures ANOVA revealed that the teacher training was associated with an enhanced knowledge about self-concept promotion in PE and an increased individual oriented and reflexive teaching style, but not with self-concept promoting feedback behaviour. With regard to students' perceived sports competence, the significant interaction effect indicates a weak positive effect due to the teacher training. However, there were no effects on global physical self-worth. In summary, the findings revealed that a five-month teacher training has meaningful effects on teacher behaviour. With respect to students' self-concept, the effectiveness of the training is considered to be small.

Key Words: school-based physical activity, teacher education, physical self-concept, intervention

SELBSTKONZEPTFÖRDERUNG IM SPORTUNTERRICHT: EVALUATION EINES FÜNFMONATIGEN LEHRER*INNENTRAININGS

1 | EINLEITUNG

Weltweit stellt die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ein zentrales Ziel des Sportunterrichts dar, wobei insbesondere der Selbstkonzeptförderung eine große Bedeutung beigemessen wird (Pühse & Gerber, 2005). Der aktuelle Forschungsstand verdeutlicht, dass sich das Selbstkonzept mit spezifisch inszeniertem Sportunterricht fördern lässt (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Lander, Mergen, Morgan, Salmon & Barnett, 2019). Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass eine eigenständige Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts eine Herausforderung für Lehrpersonen darstellt und sich in Schulungen mit vorgegebenen Lektionsbausteinen nicht zufriedenstellend erreichen lässt (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno, Schmidt, Valkanover, Sygusch & Conzelmann, 2016). Handlungsorientierte Trainingsmaßnahmen stellen einen geeigneten Weg dar, um Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen (Hertel, Pickl & Schmitz, 2008; Lipowsky & Rzejak, 2017). Vor diesem Hintergrund interessiert, inwiefern Lehrpersonen mittels eines Lehrer*innentrainings zu einer eigenständigen Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts befähigt werden können.

Dieser Fragestellung nimmt sich der vorliegende Beitrag an. Hierfür werden zunächst die theoretischen Grundlagen zur Thematik der Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht und bezüglich der Wirksamkeit von Lehrer*innentrainings dargestellt und in den aktuellen Stand der Forschung eingebettet (Kap. 2). Anschließend werden konkrete Forschungsfragen abgeleitet (Kap. 3) und aufgezeigt, wie diese mittels einer quasiexperimentellen Studie untersucht wurden (Kap. 4). Nach der Darstellung der Ergebnisse (Kap. 5) werden diese in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet und mit Blick auf die praktische Bedeutsamkeit kritisch diskutiert (Kap. 6).

2 | THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 | SELBSTKONZEPTFÖRDERUNG IM SPORTUNTERRICHT

Das *Selbstkonzept*, verstanden als selbstbezogenes Wissenssystem (Filipp, 1979), wird in Anlehnung an die Modellvorstellung von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) als multidimensionales Konstrukt verstanden. Das für den Sportunterricht besonders relevante physische Selbstkonzept umfasst alle Informationen in Bezug auf den eigenen Körper, konkret die Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Körpers (so genannter *Körperselbstwert*) sowie der sportlichen Kompetenzen (so genanntes *sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept*). Da in der Literatur sowohl eine Unterschätzung als auch eine erhebliche Überschätzung der eigenen sportlichen Kompetenzen im Hinblick auf eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung kritisch diskutiert wird (vgl. Schmidt & Conzelmann, 2011), wird die Förderung eines realistisch-positiven bis maßvoll überhöhten Selbstkonzepts als adäquate Zielperspektive erachtet.

Mehrere Interventionsstudien zeigen, dass sowohl die Positivität (Goñi & Zulaika, 2000; Lander et al., 2019) als auch die Veridikalität (Schmidt, Valkanover, Roebbers & Conzelmann, 2013) der wahrgenommenen sportlichen Kompetenz im Schulsport beeinflusst werden können. Auch der Körper selbstwert lässt sich mittels Schulsportinterventionen fördern (Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013; Schneider, Dunton & Cooper, 2008). Die Effektstärken liegen insgesamt im kleinen bis moderaten Bereich, wobei die Effekte zum sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept mehrheitlich etwas größer ausfallen als jene zum Körper selbstwert (Babic et al., 2014). Dies lässt sich durch das „Exercise and Self-esteem Model“ von Sonstroem und Morgan (1989) erklären, nach dem sportliche Erfahrungen zunächst auf die wahrgenommene sportliche Kompetenz wirken und erst in einem zweiten Schritt auf den Körper selbstwert. Die Effektstärke hängt zudem von der Art der Intervention ab. Direkte Interventionen haben sich im Vergleich zu indirekten Interventionen, welche beispielsweise die Förderung von Lehrerkompetenzen fokussieren, als effektiver erwiesen (O’Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Die Befunde der *Berner Interventionsstudie Schulsport* (vgl. Conzelmann et al., 2011; Oswald, Schmidt, Valkanover & Conzelmann, 2013; Oswald, Valkanover et al., 2013; Schmidt et al., 2013) verdeutlichen darüber hinaus, dass sich die intendierte Wirkung auf das Selbstkonzept nicht durch den Sportunterricht per se einstellt. Vielmehr verlangt dies eine spezifische Inszenierungsform, bei der die psychologischen Wirkmechanismen der Selbstkonzeptgenese (vgl. Philipp, 1979) gezielt angesteuert werden. In Anlehnung an Conzelmann et al. (2011) lassen sich drei didaktische Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts ableiten: (a) individualisierte Lernbegleitung, (b) reflexive Sportvermittlung, (c) Formulierung von positiv-konstruktivem Feedback.

- (a) *Individualisierte Lernbegleitung* bedeutet, dass die Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen bei der Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt werden (Lipowsky & Lotz, 2015). Dies lässt sich mittels des Offerierens unterschiedlicher Aufgabenschwierigkeiten, der Setzung individueller Teilziele sowie der Anwendung einer individuellen Bezugsnormorientierung (vgl. Rheinberg, 2008) erreichen (Conzelmann et al., 2011). Durch diese Maßnahmen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen gemäß ihrem individuellen Leistungsstand optimal gefordert werden, sich weniger untereinander vergleichen und Lernfortschritte erzielen (Conzelmann et al., 2011). Kompetenzerlebnisse und positive selbstbezogene Informationen, welche als Quellen des Selbstkonzepts dienen, werden systematisch gefördert (Oswald, Schmidt et al., 2013).
- (b) Unter *reflexiver Sportvermittlung* wird das Inszenieren und Anleiten von Reflexionen über die eigene Leistung und das eigene Verhalten im Sportunterricht verstanden (Conzelmann et al., 2011). Informationen, welche über die Beobachtung des eigenen Verhaltens sowie das Nachdenken über vergangene Erfahrungen aufgenommen werden, stellen zentrale Quellen des Selbstkonzepts dar (Philipp, 1979). Lenkt die Lehrperson diese Reflexionen auf individuelle Lernfortschritte, unterstützt sie die Integration positiver selbstbezogener Informationen in das Selbstkonzept der Schüler*innen (Oswald, Valkanover et al., 2013). Lehrpersonen können zur Selbstreflexion anleiten, indem sie sportliche Aktivitäten an geeigneter Stelle unterbrechen und Selbstbeobachtungsaufgaben stellen.

- (c) *Direkte Rückmeldungen* anderer Personen stellen eine zentrale Quelle des Selbstkonzepts dar (Filipp, 1979). Deshalb kommt dem systematischen Feedbackverhalten der Lehrperson eine wichtige Funktion bei der Selbstkonzeptförderung zu. Aus der Literatur wird deutlich, dass positive Effekte auf das Selbstkonzept insbesondere dann zu erwarten sind, wenn Lernende regelmäßig und präzise Rückmeldungen erhalten (Fengler, 2009), diese ihre individuellen Lernfortschritte betonen (Rheinberg, 2008) und einen optimistischen Attributionsstil bei der Erklärung von Erfolg und Misserfolg aufweisen (Friedmann & Schustack, 2004).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der aktuelle Forschungsstand in der sportwissenschaftlichen Selbstkonzeptforschung der didaktischen Inszenierung des Sportunterrichts hinsichtlich der selbstkonzeptfördernden Wirkung eine Schlüsselrolle zuspricht. Für eine didaktische Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts benötigen Lehrpersonen spezifische Handlungskompetenzen. Deshalb stellt sich die Frage nach Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, welche Lehrpersonen im Erwerb dieser Handlungskompetenzen wirksam unterstützen.

2.2 | WIRKSAMKEIT VON LEHRER*INNENTRAININGS

In Anlehnung an Mutzeck und Pallasch (1983) lassen sich Lehrer*innentrainings als Professionalisierungsmaßnahmen verstehen, innerhalb derer Lehrpersonen zielgerichtet und unter Anwendung ausgewählter Methoden dazu angeleitet werden, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern. Analog zum Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung lässt sich annehmen, dass der Lernerfolg maßgebend durch die Gestaltung der Lernangebote eines Trainings beeinflusst wird (Lipowsky, 2010). Deshalb kommt der Identifikation von Merkmalen wirksamer Lehrer*innentrainings im Hinblick auf die Konzeption neuer Trainings eine wichtige Bedeutung zu. Der Forschungsstand zeigt auf, dass wirksame Trainings meist zeitintensiv sind und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (Lander, Eather, Morgan, Salmon & Barnett, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017; Zoder-Martell, Floress, Bernas, Dufrene & Foulks, 2019). Dies deshalb, weil die Veränderung von Unterrichtsroutinen Zeit braucht und nicht durch ein- oder zweitägige Workshops erreicht werden kann (Lipowsky, 2010). Mit Blick auf inhaltlich-didaktische Merkmale zeichnen sich wirksame Trainings insbesondere durch eine theoretische Fundierung der Inhalte sowie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung aus, was mit gezielten Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen erreicht werden kann (Hertel et al., 2008; Lipowsky & Rzejak, 2017). Damit soll sichergestellt werden, dass sich Lehrpersonen nicht nur Wissen, sondern Handlungskompetenzen aneignen, welche sie zur selbstständigen Anwendung des erworbenen Wissens in konkreten Praxissituationen befähigen (Wahl, 2002).

Bis heute haben nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum untersucht, ob Lehrpersonen mit einer Schulung zu einer eigenständigen Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts angeleitet werden können. Im Rahmen der *Berner Interventionsstudie Schulsport* (Conzelmann et al., 2011) wurden Lehrpersonen in zwei halbtägigen Workshops, verteilt über 10 Wochen, in der Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Unterrichts geschult. Die Workshops beinhalteten die Vermittlung theoretischen Wissens sowie sportpraktischer Beispiele. Zwischen den Workshops setzten Lehrpersonen vorgefertigte Unterrichtssequenzen um. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehr-

personen die vorgegebenen Unterrichtssequenzen zwar umgesetzt, nach Abschluss der Intervention jedoch nicht mehr selbstkonzeptfördernd unterrichtet haben. Bei der Studie von Magnaguagno et al. (2016) wurden die Lehrpersonen in drei Workshops über einem Zeitraum von 14 Wochen hinweg in der Umsetzung einer reflexiven Sportvermittlung geschult. Innerhalb der Workshops wurde im Wechsel zwischen Theorieraum und Sporthalle das theoretische Wissen mit einem ausgeprägten Praxisbezug erarbeitet. Diese zeitintensivere Schulung hatte zwar einen über den Interventionszeitraum hinaus positiven Effekt auf die Umsetzung der reflexiven Sportvermittlung, der Effekt war jedoch fünf Monate nach der Interventionsphase wieder rückläufig. Aus methodischer Sicht gilt es kritisch anzumerken, dass in den Studien von Magnaguagno et al. (2016) und Conzelmann et al. (2011) das Lehrverhalten schülerperzipiert und nur mit Fokus auf einzelne didaktisch-methodische Prinzipien analysiert wurde. Eine Messung aller didaktischen Prinzipien mittels objektiver Unterrichtsbeobachtung hätte eine validere Aussage zum Lehrverhalten ermöglicht und somit eine differenzierte Aussage über die Wirksamkeit der Schulungen ermöglicht.

Die Wirksamkeit von Lehrer*innentrainings lässt sich nach der Reichweite ihrer Wirkung auf vier Ebenen festmachen (Lipowsky, 2010). Auf der ersten Ebene werden die Reaktionen und Einschätzungen der Lehrpersonen betrachtet. Dabei hat sich neben der Zufriedenheit der Teilnehmenden insbesondere die wahrgenommene Relevanz der Professionalisierungsmaßnahme als zentraler Prädiktor für Wissenszuwachs und verändertes Lehrverhalten erwiesen (Colquitt, LePine & Noe, 2000; Lipowsky, 2010). Dementsprechend wird vermutet, dass Lehrkräfte nur dann einen selbstkonzeptfördernden Sportunterricht inszenieren, wenn sie diese Zielperspektive als wichtig erachten. Auf der zweiten Ebene liegt der Fokus bei kognitiven Veränderungen, z. B. bei der Erweiterung des Wissens. Aus der Lehr-Lern-Forschung ist bekannt, dass sich Wissen auf die Planung und Gestaltung von Unterricht auswirkt (Lipowsky, 2010). Lehrpersonen benötigen Wissen zur Thematik, um selbstkonzeptfördernd unterrichten zu können. Das unterrichtspraktische Handeln rückt auf der dritten Ebene ins Zentrum. Lassen sich auf dieser Ebene Effekte erzielen, kann davon ausgegangen werden, dass der Weg vom Wissen zum Handeln erfolgreich zurückgelegt wurde. Auf der vierten Ebene rücken die aufgrund des Trainings erreichten Wirkungen aufseiten der Schüler*innen, also beim Selbstkonzept, in den Fokus.

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen, lässt sich annehmen, dass Lehrpersonen mittels eines übungsintensiven Lehrer*innentrainings zu einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung befähigt werden können. Eine empirische Prüfung dieser Annahme steht bis heute jedoch aus. Um differenzierte Erkenntnisse über die Reichweite der Trainingswirkung zu erlangen, erscheint es sinnvoll, die Trainingswirkung auf allen vier Ebenen gemäß dem Rahmenmodell von Lipowsky (2010) zu betrachten.

3 | FRAGESTELLUNGEN

In der vorliegenden Studie wird ein an den Merkmalen wirksamer Lehrer*innentrainings orientiertes Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen der Volksschulstufe entwickelt, durchgeführt und gemäß dem Rahmenmodell von Lipowsky (2010) auf allen vier Ebenen hinsichtlich der Wirksamkeit evaluiert.

Ebene 1: Auf der ersten Ebene wird die Wirkung des Trainings auf die *wahrgenommene Relevanz* der Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht untersucht, da sich dieses Merkmal als besonders handlungsregulierend erwiesen hat (Colquitt et al., 2000; Lipowsky, 2010). Es wird angenommen, dass sich die Trainingsteilnahme positiv auf die wahrgenommene Relevanz auswirkt.

Ebene 2: Mit Blick auf die zweite Ebene wird der Frage nachgegangen, ob sich die Trainingsteilnahme positiv auf das *Wissen* zur Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht auswirkt. Es wird vermutet, dass das Wissen durch die Trainingsteilnahme zunimmt.

Ebene 3: Auf der dritten Ebene steht das *Lehrerhandeln* im Zentrum. Es stellt sich die Frage, ob die Trainingsteilnahme dazu führt, dass die Lehrpersonen die drei Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts eigenständig umsetzen. Es wird erwartet, dass Lehrpersonen durch die Trainingsteilnahme vermehrt die Prinzipien der *individualisierten Lernbegleitung*, der *reflexiven Sportvermittlung* und des Erteilens von *positiv-konstruktivem Feedback* anwenden.

Ebene 4: Auf der vierten Ebene wird überprüft, ob sich das Training auf das *physische Selbstkonzept* der Schüler*innen positiv auswirkt. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine indirekte Intervention handelt und frühere Studien mit direkten Interventionen mehrheitlich schwache bis moderate Effekte erzielen konnten (vgl. Kap. 2.1), wird angenommen, dass sich beim *sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept* sowie beim *Körper selbstwert* schwache Effekte erzielen lassen.

4 | METHODIK

4.1 | DESIGN

Die Evaluation des Lehrer*innentrainings beinhaltete eine nicht randomisierte Versuchs- und Vergleichsgruppenanordnung mit Prä-post-Messwiederholung. Das Training, welches die Versuchsgruppe absolvierte, bestand aus fünf über fünf Monate verteilten Modulen à jeweils drei Stunden und fand in vier örtlichen Gruppen statt. Inhaltlich wurden theoretisches Grundlagenwissen zur Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht vermittelt sowie in der Sporthalle konkrete praktische Unterrichtsinzenierungen aufgezeigt. Eigene und fremde Fallbeispiele wurden diskutiert. Auf didaktischer Ebene zeichnete sich das Training durch einen starken Handlungsbezug mit Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen aus. Die Inhalte und Materialien des Trainings wurden in Oswald, Rubeli und Berger (2018) publiziert. Zwischen den ersten beiden Modulen, welche vorwiegend die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen beinhalteten, lag zeitlich ein kürzerer Abstand als zwischen den restlichen Modulen, welche das selbstständige Anwenden, Üben und Reflektieren der Inhalte ins Zentrum rückten.

4.2 | STICHPROBE

Die Stichprobe bestand aus $N_{LP} = 27$ Sport unterrichtenden Lehrpersonen sowie ihren Schüler*innen ($N_{Sus} = 498$; 4.-9. Klasse) aus insgesamt 27 Klassen. Die Lehrpersonen der Versuchsgruppe meldeten sich freiwillig für das Lehrer*innentraining an. Die Vergleichsgruppe wurde über persönliche

Kontakte akquiriert. Detaillierte Informationen über die Stichprobe sind Tab. 1 zu entnehmen. Die teilnehmenden Lehrpersonen waren vorwiegend weiblichen Geschlechts, was der aktuellen Geschlechterverteilung auf der Volksschulstufe in der Schweiz entspricht (Bundesamt für Statistik, 2018).

Tab. 1: Stichprobe der Lehrpersonen und Schüler*innen

	Lehrpersonen			Schüler*innen		
	N	Geschlecht	Alter	N	Geschlecht	Alter
Versuchsgruppe	19	68,4 % w	38,33 (11.12)	356	59,8 % w	12,50 (1.52)
Vergleichsgruppe	8	62,5 % w	33,43 (10.63)	142	38,7 % w	12,85 (1.71)
Gesamt	27	66,7 % w	36,88 (11.01)	498	53,8 % w	12,60 (1.58)

Anmerkung: Beim Geschlecht wird nur der weibliche Prozentsatz (w), beim Alter der Mittelwert (Standardabweichungen in Klammern) angegeben.

4.3 | UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTE

Auf der Ebene der Reaktionen und Einschätzungen wurde die *wahrgenommene Relevanz der Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht* mittels folgendem Single-Item nach Oesterreich und Heim (2006) in einem schriftlichen Fragebogen erfasst: „Für wie wichtig halten Sie diesen Leistungsaspekt [der Persönlichkeitsbildung] im Vergleich zur Leistungsverbesserung [im Sportunterricht]?“. Dem Item konnte auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „unwichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“ zugestimmt werden.

Zur Erfassung der Wirksamkeit auf der Ebene der selbsteingeschätzten Veränderung des Wissens zur Persönlichkeitsbildung wurde das *lehrerperzipierte Wissen zu Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht* erfasst. Hierfür wurde eine Skala aus zwei Items entwickelt („Wie umfangreich schätzen Sie grundsätzlich Ihr Wissen zur Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport ein?“, „Wie viel wissen Sie über die methodische Umsetzung von Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport?“). Den Items konnte auf einer 10-stufigen Likert-Skala von 1 = „absolut kein Wissen“ bis 10 = „sehr viel Wissen“ zugestimmt werden. Die verwendete Skala wies eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha_{(prä/post)} = .92/.97$ auf.

Zur Untersuchung der Effekte auf der Ebene des unterrichtspraktischen Handelns hinsichtlich einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtsgestaltung wurde eine Unterrichtsbeobachtung durchgeführt (strukturiert, passiv teilnehmend, drei Rater). Es wurde jeweils nach 10 Minuten beurteilt, wie deutlich der Sportunterricht in der vergangenen Zeit hinsichtlich der Prinzipien der individualisierten Lernbegleitung, der reflexiven Sportvermittlung und des positiv-konstruktiven Feedbacks akzentuiert war. Die Akzentuierung konnte mittels einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „Unterricht ist nicht so akzentuiert“ bis 4 = „Unterricht ist deutlich so akzentuiert“ bestimmt werden. Das Beobachtungsraster ist ausschnittsweise in Abb. 1 abgebildet.

Nr.	Zeit (min)	Inhalt/Bemerkungen	Dimensionen Rating Likert-Skala 1-4 1 = Unterricht ist nicht so akzentuiert (not at all). 2 = Unterricht ist teilweise so akzentuiert (weak emphasis). 3 = Unterricht ist so akzentuiert (moderate emphasis). 4 = Unterricht ist deutlich so akzentuiert (strong emphasis).		
			Reflexion <ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Beobachtungsaufgaben • Lernfortschritte aufzeigen • Teilziele formulieren lassen • Mit Fragen Reflexion inszenieren 	Feedback <ul style="list-style-type: none"> • Häufig Feedback geben • Präzises Feedback geben • Positives Feedback geben • Soziale Vergleiche vermeiden • Selbstwertförderlich kausalattributionieren 	Individualisierung <ul style="list-style-type: none"> • Äußere und innere Differenzierung bei der Unterrichtsgestaltung anwenden • Teilziele verfolgen lassen
1	00-10'				

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Beobachtungsraster (Ratings alle 10 Minuten)

Zum Raster gehörte ein Beobachtungsmニュアル, in welchem festgelegt ist, welche Unterrichtsformen den jeweiligen Skalenwerten entsprechen. Vorgängig zu den Beobachtungen wurden drei Beobachtende geschult und der Einsatz des Rasters anhand verschiedener videografierter Unterrichtssequenzen geübt. Rater A bewertete die Lektion „blind“, d. h. ohne Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit und des Erhebungszeitpunkts. Rater B wusste über die zeitliche Abfolge, jedoch nicht über die Gruppenzugehörigkeit, Bescheid. Rater C war über die Untersuchungsanordnung informiert. Zur Auswertung der Beobachtung wurden die Ratings pro Dimension über die Zeitabschnitte und Rater gemittelt. Für eine zufriedenstellende Reliabilität sprechen die mehrheitlich hohen Interraterreliabilitäten (ICC; Heck, Thomas & Tabata, 2010): $ICC_{\text{Individualisierung/prä}} = .71$, $ICC_{\text{Individualisierung/post}} = .79$, $ICC_{\text{Reflexion/prä}} = .73$, $ICC_{\text{Reflexion/post}} = .85$, $ICC_{\text{Feedback/prä}} = .58$, $ICC_{\text{Feedback/post}} = .78$.

Zur Untersuchung der Effekte auf das physische Selbstkonzept wurden die Facetten des *sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts* und des *Körperselbstwerts* in einem schriftlichen Fragebogen erfasst. Beide Konstrukte wurden in Anlehnung an die gekürzte Version des *Physical Self-Description Questionnaires (PSDQ-5)* von Marsh, Martin und Jackson (2010), die Skalen der *SET-* (Gerlach, 2008) sowie der *SPRINT-Studie* (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006) mit jeweils drei positiv formulierten Items erfasst, wobei die Zustimmung auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“ erfolgte (z. B. „In den meisten Sportarten bin ich gut“; „Ich fühle mich wohl in meinem Körper“). In der vorliegenden Studie ist die interne Konsistenz der Skala zum Körperselbstwert als gut (Cronbachs $\alpha_{\text{(prä/post)}} = .91/.90$) und diejenige zum sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept als zufriedenstellend einzustufen (Cronbachs $\alpha_{\text{(prä/post)}} = .78/.75$).

4.4 | UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG

Die Datenerhebungen fanden im Zeitraum zwischen Januar 2017 bis April 2018 statt. Zu jedem Messzeitpunkt fand eine Unterrichtsbeobachtung sowie eine Fragebogenerhebung statt, welche von zwei Testleitern durchgeführt wurden. Die Beobachtungen dauerten 45 Minuten, wobei eine von der Lehrperson frei gestaltete Unterrichtslektion im Rahmen des regulären Sportunterrichts auf Video aufgezeichnet und anschließend von den Ratern beurteilt wurde. Die Lehrpersonen sowohl der Versuchs- als auch der Vergleichsgruppe wussten, dass sich die Beobachtenden für die Thematik eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts interessieren. Die Fragebogenerhebungen fanden vor oder nach der Beobachtung im Klassenzimmer statt. Das Untersuchungsvorhaben wurde von der zuständigen Ethikkommission als ethisch unbedenklich eingestuft. Die Lehrpersonen, Schüler*innen sowie deren Eltern füllten vorgängig eine Einverständniserklärung aus. Die Daten wurden pseudonymisiert.

4.5 | UNTERSUCHUNGS-AUSWERTUNG

In einer Voranalyse wurden mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben alle abhängigen Variablen auf Baselineunterschiede getestet. Da bei keiner Variablen ein signifikanter Mittelwertunterschied vorlag, werden diese Befunde bei den Ergebnissen nicht berichtet. Zur Beantwortung der Fragestellungen und Prüfung der Hypothesen wurden zweifaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung durchgeführt¹. Die zur Untersuchung der beiden Hypothesen berücksichtigten Variablen waren nahezu normalverteilt und wiesen, abgesehen von der reflexiven Sportvermittlung (prä: $F(1,25) = 7.03, p = .014$; post: $F(1,25) = 3.24, p = .084$), Varianzhomogenität auf ($.312 \leq p \leq .890$). Es wurde eine α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 5 % festgelegt. Die ausgewiesenen *p*-Werte beziehen sich auf einseitige Signifikanztests für gerichtete Hypothesen.

5 | DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

5.1 | EFFEKTE AUF DIE WAHRGENOMMENE RELEVANZ UND DAS LEHRERPERZIPIERTE WISSEN

Lehrpersonen beider Gruppen stuften die Relevanz der Thematik zu beiden Messzeitpunkten als hoch bis sehr hoch ein (vgl. Tab. 2, Abb. 2). Da sich die wahrgenommene Relevanz bei der Versuchsgruppe nicht erhöhte und sich die Mittelwerte beider Gruppen über die Zeit hinweg nicht unterschiedlich voneinander verändert haben, kann die Hypothese, dass sich die Trainingsteilnahme positiv auf die wahrgenommene Relevanz auswirkt, nicht bestätigt werden (vgl. Tab. 3). Die Lehrpersonen beider Gruppen schätzten ihr Wissen über Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht zum ersten Messzeitpunkt als moderat ein (vgl. Tab. 2, Abb. 2). Unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit nahm das lehrerperzipierte Wissen über die Zeit hinweg zu, wobei der signifikante Interaktionseffekt darauf hinweist, dass die Zunahme in der Versuchsgruppe stärker ausfiel (vgl. Tab. 3). Die Hypothese, dass sich die Trainingsteilnahme positiv auf das lehrerperzipierte Wissen auswirkt, wird somit bestätigt.

¹ Auf Mehrebenenanalysen wurde aufgrund des geringen Stichprobenumfangs verzichtet: Gemäß Simulationsstudien werden mindestens 30 Gruppen auf höherer Ebene als optimal betrachtet (Van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2005).

Tab. 2: Deskriptive Statistik zur wahrgenommenen Relevanz und zum lehrerperzipierten Wissen

	Prä			Post		
	M (SD)	95 %-CI	SE	M (SD)	95 %-CI	SE
Wahrgenommene Relevanz						
Versuchsgruppe	3.63 (0.50)	3.39 / 3.87	0.12	3.58 (.51)	3.27 / 3.89	0.15
Vergleichsgruppe	3.50 (0.53)	3.13 / 3.87	0.18	3.38 (.92)	2.90 / 3.85	0.23
Selbsteingeschätztes Wissen						
Versuchsgruppe	5.47 (1.50)	4.69 / 6.26	0.38	7.66 (1.17)	6.93 / 8.38	0.35
Vergleichsgruppe	5.19 (2.05)	3.97 / 6.40	0.59	5.50 (2.22)	4.38 / 6.62	0.54

Anmerkungen. Mittelwerte (M) mit Standardabweichungen (SD) in Klammern, Unter-/Obergrenze des 95 %-Konfidenzintervall (95 %-CI) und Standardfehler (SE).

Tab. 3: Inferenzstatistische Ergebnisse zur Relevanz und zum Wissen

	df_1, df_2	F	p	η^2_{partiell}
Wahrgenommene Relevanz				
Zeit	1, 25	0.76	.196	0.030
Gruppe	1, 25	0.57	.230	0.022
Zeit x Gruppe	1, 25	0.13	.363	0.005
Selbsteingeschätztes Wissen				
Zeit	1, 25	19.91	.000*	0.443
Gruppe	1, 25	3.94	.029*	0.136
Zeit x Gruppe	1, 25	11.19	.002*	0.309

Anmerkungen. $p < .05$ sind mit * dargestellt; df_1 = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df_2 = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe.

5.2 | EFFEKTE AUF DAS LEHRERHANDELN UND DAS SELBSTKONZEPT DER SCHÜLER*INNEN

Zum ersten Messzeitpunkt lässt sich anhand der niedrigen Mittelwerte in den Ratings feststellen, dass die Lehrpersonen beider Gruppen kaum gemäß den Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts unterrichtet haben. Dies gilt insbesondere für die reflexive Sportvermittlung (vgl. Tab. 4, Abb. 3).

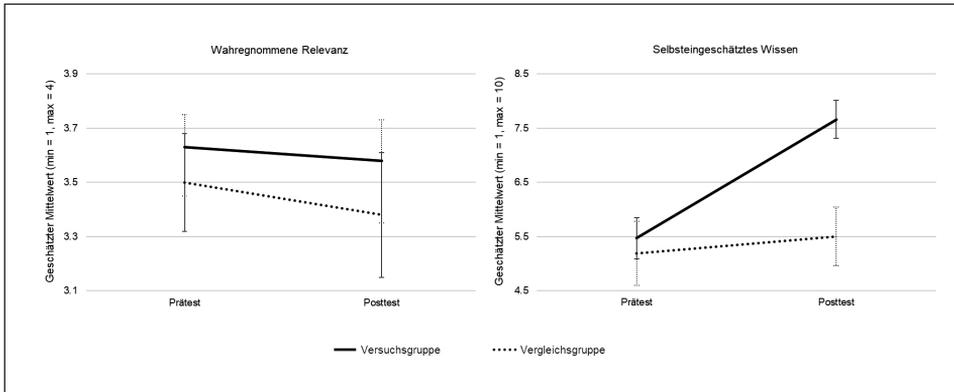


Abb. 2: Mittelwerte der wahrgenommenen Relevanz und des selbsteingeschätzten Wissens zur Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht von den Lehrpersonen der Versuchs- und Vergleichsgruppe. Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.

Tab. 4: Deskriptive Statistik zum Lehrpersonenhandel

	Prä			Post		
	M (SD)	95 %-CI	SE	M (SD)	95 %-CI	SE
Individualisierte Lernbegleitung						
Versuchsgruppe	1.89 (0.56)	1.63 / 2.14	0.12	2.41 (0.59)	2.11 / 2.69	0.14
Vergleichsgruppe	1.95 (0.46)	1.56 / 2.34	0.19	1.81 (0.66)	1.36 / 2.25	0.22
Reflexive Sportvermittlung						
Versuchsgruppe	1.31 (0.38)	1.15 / 1.47	0.08	2.16 (0.68)	1.88 / 2.45	0.14
Vergleichsgruppe	1.17 (0.17)	0.93 / 1.41	0.12	1.16 (0.38)	0.72 / 1.61	0.22
Positiv-konstruktives Feedback						
Versuchsgruppe	1.73 (0.41)	1.53 / 1.92	0.10	2.16 (0.58)	1.89 / 2.42	0.13
Vergleichsgruppe	1.84 (0.43)	1.54 / 2.14	0.15	1.82 (0.52)	1.41 / 2.23	0.20

Anmerkungen. Mittelwerte (M) mit Standardabweichungen (SD) in Klammern, Unter-/Obergrenze des 95 %-Konfidenzintervall (95 %-CI) und Standardfehler (SE).

Wie in Abb. 3 ersichtlich, unterrichteten die Lehrpersonen der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe vermehrt nach den Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts. Dieses Befundmuster lässt sich jedoch mit Blick auf das Erteilen von positiv-konstruktivem Feedback inferenzstatistisch nicht absichern. Die Annahme, dass sich das Training positiv auf die Umsetzung zentraler Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts auswirkt, lässt sich somit nur in Bezug auf die individualisierte Lernbegleitung und die reflexive Sportvermittlung bestätigen (vgl. Tab. 5).

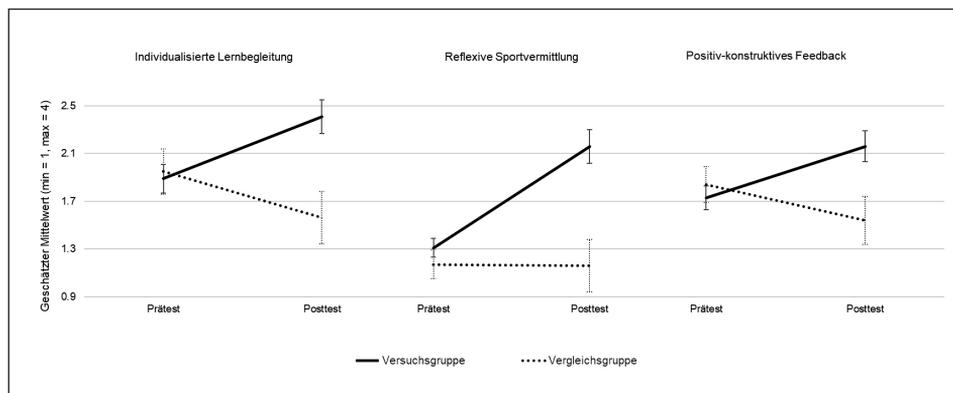


Abb. 3: Mittelwerte der individualisierten Lernbegleitung, der reflexiven Sportvermittlung und des positiv konstruktiven Feedbacks von den Lehrpersonen der Versuchs- und Vergleichsgruppe. Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.

Tab. 5: Inferenzstatistische Ergebnisse zum Lehrpersonenhandeln

	<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 partiell
Individualisierte Lernbegleitung				
Zeit	1, 25	1.42	.123	0.054
Gruppe	1, 25	2.01	.080	0.077
Zeit x Gruppe	1, 25	4.50	.022*	0.153
Reflexive Sportvermittlung				
Zeit	1, 25	9.93	.002*	0.284
Gruppe	1, 25	12.98	.001*	0.342
Zeit x Gruppe	1, 25	10.33	.002*	0.292
Positiv-konstruktives Feedback				
Zeit	1, 25	1.97	.087	0.073
Gruppe	1, 25	0.56	.231	0.022
Zeit x Gruppe	1, 25	2.38	.068	0.087

Anmerkungen. $p < .05$ sind mit * dargestellt; df_1 = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df_2 = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe.

Mit Blick auf die Selbstkonzeptvariablen zeigen die deskriptiven Werte, dass sich die Schüler*innen in beiden Gruppen vor dem Training ähnlich positiv in ihren sportlichen Kompetenzen wahrnehmen und mit ihrem Körper mehrheitlich zufrieden sind (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Deskriptive Statistik zum physischen Selbstkonzept

	Prä			Post		
	M (SD)	95 %-CI	SE	M (SD)	95 %-CI	SE
Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept						
Versuchsgruppe	3.14 (0.59)	3.07 / 3.20	0.03	3.14 (0.58)	3.08 / 3.20	0.03
Vergleichsgruppe	3.16 (0.62)	3.06 / 3.26	0.05	3.10 (0.57)	3.00 / 3.19	0.05
Körperselbstwert						
Versuchsgruppe	3.39 (0.71)	3.31 / 3.46	0.04	3.34 (0.74)	3.26 / 3.41	0.04
Vergleichsgruppe	3.36 (0.72)	3.24 / 3.47	0.06	3.27 (0.79)	3.14 / 3.39	0.06

Anmerkungen. Mittelwerte (M) mit Standardabweichungen (SD) in Klammern, Unter-/Obergrenze des 95 %-Konfidenzintervall (95 %-CI) und Standardfehler (SE).

Die Hypothese, dass sich das Lehrer*innentraining erhöhend auf das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt, lässt sich nicht bestätigen. Der signifikante Interaktionseffekt weist jedoch darauf hin, dass die Entwicklungen in beiden Gruppen unterschiedlich verlaufen (vgl. Tab. 7). In der Kontrollgruppe sinkt der Mittelwert im Vergleich zur Versuchsgruppe ab. Der Körperselbstwert sowohl der Versuchs- als auch der Vergleichsgruppe sinkt über den Untersuchungszeitraum ab (vgl. Abb. 4), wobei keine Unterschiede in der zeitlichen Entwicklung zwischen den Gruppen auftreten (vgl. Tab. 7). Die Annahme, dass sich das Training in positiver Weise auf den Körperselbstwert auswirkt, findet somit keine Bestätigung.

Tab. 7: Inferenzstatistische Ergebnisse zum physischen Selbstkonzept

	df_1, df_2	F	p	η^2_{partiell}
Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept				
Zeit	1, 492	1.86	.087	0.004
Gruppe	1, 492	0.03	.431	0.000
Zeit x Gruppe	1, 492	2.74	.049*	0.006
Körperselbstwert				
Zeit	1, 496	5.12	.012*	0.010
Gruppe	1, 496	0.59	.221	0.001
Zeit x Gruppe	1, 496	0.56	.228	0.001

Anmerkungen. $p < .05$ sind mit * dargestellt; df_1 = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df_2 = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe.

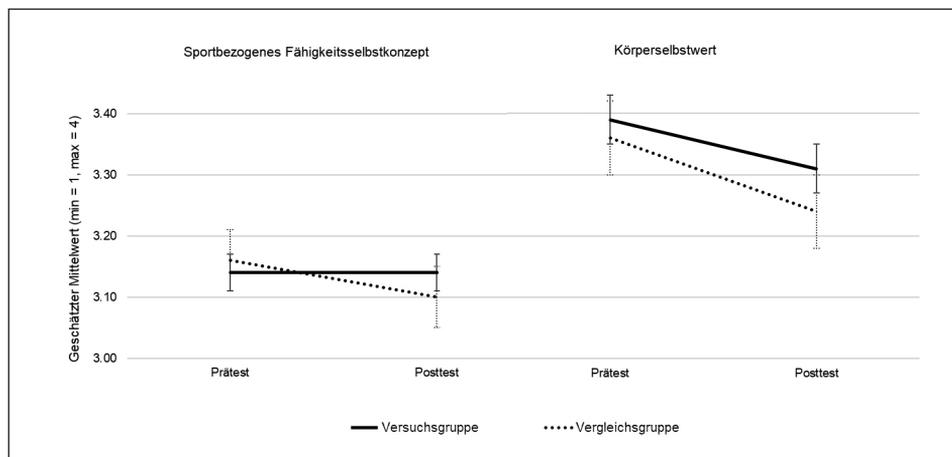


Abb. 4: Mittelwerte des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts und des Körper selbstwerts von Schüler*innen der Versuchs- und Vergleichsgruppe. Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.

6 | DISKUSSION

Die vorliegende Studie untersuchte die Frage, ob Lehrpersonen mittels eines Lehrer*innentrainings zu einer eigenständigen Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts befähigt werden können. Um differenzierte Erkenntnisse über die Reichweite der Wirksamkeit zu erhalten, wurden die Effekte des Trainings in Anlehnung an Lipowsky (2010) auf vier Ebenen, und zwar bei der wahrgenommenen Relevanz, beim lehrerperzipierten Wissen, beim unterrichtspraktischen Handeln sowie beim Selbstkonzept der Schüler*innen evaluiert.

Relevanz und Wissen (erste und zweite Ebene)

Auf der ersten Ebene, bei der *wahrgenommenen Relevanz*, konnte die Wirksamkeit des Trainings nicht bestätigt werden. Lehrpersonen, welche das Training absolviert haben, schätzten die Zielsetzung der Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht im Vergleich zur Vergleichsgruppe nach dem Training nicht wichtiger ein. Dies lässt sich mitunter durch das bei beiden Gruppen bereits vor der Weiterbildung hohe Interesse an der Thematik begründen, welches wohl auch die Motivation für die Teilnahme an der Untersuchung begünstigte (Colquitt et al., 2000). Möglicherweise ist die ausgebliebene Wirkung des Lehrer*innentrainings auf die wahrgenommene Relevanz auf einen Selbstselektionseffekt, bedingt durch die nicht randomisierte Zuteilung zur Interventionsgruppe, zurückzuführen. Die Aussagekraft zur Wirksamkeit auf der ersten Ebene ist daher begrenzt, zumal die Wirkung auf weitere Einstellungsvariablen, wie die Zufriedenheit mit der Schulungsmaßnahme (vgl. Lipowsky, 2010), nicht untersucht wurde.

Auch wenn auf der ersten Ebene kein Effekt festgestellt werden konnte, trat beim *lehrerperzipierten Wissen* ein starker Effekt zugunsten der Versuchsgruppe auf. Folglich konnte die Wirksamkeit auf der Ebene des Handlungswissens bestätigt werden, was sich mit bisherigen Befunden

aus der Weiterbildungsforschung deckt (Lipowsky & Rzejak, 2017). Es gilt jedoch zu bedenken, dass die Selbsteinschätzung des Wissens Verzerrungseffekten ausgesetzt ist, da die Zunahme des eigenen Wissens aufgrund der Teilnahme am Training als sozial erwünscht erscheint.

Lehrpersonenhandeln (dritte Ebene)

Auf der dritten Ebene, beim unterrichtspraktischen Handeln, zeigten sich mit Blick auf die Prinzipien der *reflexiven Sportvermittlung* und der *individualisierten Lernbegleitung* starke positive Effekte. Diese Befunde decken sich mit früheren Studien, welche den Einfluss einer Weiterbildung auf die Umsetzung einer reflexiven Sportvermittlung (Magnaguagno et al., 2016) sowie einer individuellen Bezugsnormorientierung (Oswald, Schmidt et al., 2013) untersuchten. Die Effekte bei der vorliegenden Studie fallen im Vergleich zu diesen Studien jedoch deutlich größer aus. Dies könnte zum einen daran liegen, dass das Training der vorliegenden Studie mit einer Dauer von 15 Stunden und einer Zeitspanne von fünf Monaten über deutlich größere zeitliche Ressourcen verfügte, um eine Veränderung beim Lehrverhalten zu erzielen (Lander et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017). Auf inhaltlich-didaktischer Ebene zeichnete sich das Training durch ein Wechselspiel zwischen Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen aus. Auch dies könnte die großen Effekte auf der Ebene des Lehrerhandelns begünstigt haben (Lipowsky & Rzejak, 2017). Eine weitere Erklärung für die unterschiedlichen Effektstärken wird in der Operationalisierung der Unterrichtsinszenierung gesehen. Während frühere Studien die Unterrichtsinszenierung aus schülerperzipierter Perspektive erfasst haben (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno et al., 2016), fand dies bei der vorliegenden Studie mittels objektiver Expertenbeobachtungen statt. Im Gegensatz zur individualisierten Lernbegleitung und reflexiven Sportvermittlung lässt sich beim *positiv-konstruktiven Feedbackverhalten* statistisch kein Trainingseffekt absichern. Es scheint, dass die didaktisch-methodischen Prinzipien der reflexiven und individualisierten Unterrichtsgestaltung vergleichsweise einfacher, d. h. mit konkreter Planung im Vorfeld des Unterrichts, umgesetzt werden können. Für die Formulierung spontaner positiv-konstruktiver Feedbacks bedarf es vermutlich über das Training hinaus vertiefter Übung.

*Physisches Selbstkonzept der Schüler*innen (vierte Ebene)*

Bezüglich der vierten Evaluationsebene, beim physischen Selbstkonzept der Schüler*innen, hatte die Trainingsteilnahme kaum bedeutsame Auswirkungen. Das *sportbezogene Fähigkeits-selbstkonzept* der Versuchsgruppe verzeichnete im Vergleich zur Kontrollgruppe über die Zeit hinweg einen etwas weniger negativen Entwicklungsverlauf. Mit Blick auf Studien, welche einen allgemein negativen Entwicklungstrend im Selbstkonzept über die Jugendjahre hinweg berichten (z. B. Schaffhauser, Allemann & Schwarz, 2017), könnte das geringere Absinken in der Versuchsgruppe als positiver Puffereffekt, erzeugt durch das Training, interpretiert werden. Aufgrund der geringen Effektstärke lässt sich die praktische Bedeutsamkeit dieses Effekts jedoch anzweifeln. Beim *Körper-selbstwert* lässt sich weder eine Erhöhung noch ein weniger starkes Absinken in der Versuchsgruppe feststellen, weshalb die Wirksamkeit auf diese Selbstkonzeptfacette nicht gegeben ist. Insgesamt lässt sich die Annahme, dass sich die Trainingsteilnahme positiv auf das physische Selbstkonzept auswirkt, wenn überhaupt, nur im Hinblick auf das sportbezogene Fähigkeits-

selbstkonzept bestätigen. Der vergleichsweise größere Effekt beim sportbezogenen Fähigkeits-selbstkonzept deckt sich mit früheren Studien (Babic et al., 2014; Lander et al., 2019) und mit der Annahme, dass sich im Sport gemachte physische Selbstwirksamkeitserfahrungen in erster Linie auf die wahrgenommene sportliche Kompetenz auswirken und erst nachgeschaltet Veränderungen im Körperselbstwert erzeugen (Sonstroem & Morgan, 1989). Im Vergleich zu Studien, welche einen positiven Effekt beim sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept (Conzelmann et al., 2011; Lander et al., 2019; Oswald, Schmidt et al., 2013) sowie beim Körperselbstwert (Babic et al., 2014; Oswald, Valkanover et al., 2013; Schneider et al., 2008) berichteten, erweist sich die vorliegende Intervention als weniger effektiv. Die geringeren bzw. ausbleibenden Effekte lassen sich zum einen damit erklären, dass die Lehrpersonen keine Implementationspflicht hatten und in der Umsetzung ihres selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts frei waren. Die Intervention bei der vorliegenden Studie ist somit vergleichsweise unspezifisch. Zum anderen lag eine indirekte Intervention auf das Selbstkonzept vor, welche im Vergleich zu direkten Interventionen bekanntlich geringere Effekte erzielt (O'Mara et al., 2006).

Praktische Implikationen

Bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Lehrberuf fällt es oft schwer, die Kluft zwischen reinem Wissen und Handlungskompetenz zu überwinden (Wahl, 2002). Vor diesem Hintergrund ist der Befund, dass das Lehrer*innentraining zu bedeutsamen Veränderungen auf der Ebene des Lehrverhaltens geführt hat, für die Konzeption künftiger Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von Interesse. In Anlehnung an Befunde aus der Weiterbildungsforschung wird vermutet, dass die Wirksamkeit insbesondere dem Zeitumfang, der theoretischen Fundierung der Inhalte sowie der Theorie-Praxis-Verknüpfung geschuldet ist (vgl. Lander et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017). Daher wird mit Blick auf die Konzeption zukünftiger Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Vermittlung eines selbstkonzeptfördernden Unterrichtsstils empfohlen, diese Merkmale zu berücksichtigen. Die vorliegende Studie zeigt jedoch auch Grenzen von Lehrer*innentrainings zur Selbstkonzeptförderung auf. Eine indirekte und unspezifische Intervention, wie es bei der vorliegenden Studie der Fall war, reicht kaum aus, um auf der Ebene des sportbezogenen Fähigkeits-selbstkonzepts und des Körperselbstwerts der Schüler*innen einzuwirken. Es wird angenommen, dass hierfür eine spezifischere Fokussierung dieser Selbstkonzeptfacetten im Sportunterricht notwendig wäre.

Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie gilt es einige Limitationen zu bedenken. Mit Blick auf die ersten beiden Evaluationsebenen ist kritisch anzumerken, dass die Skalen, welche zur Erfassung der wahrgenommenen Relevanz und des lehrerperzipierten Wissens verwendet wurden, nicht validiert sind und nur ein bzw. zwei Items umfassen. Die Reliabilität und Validität ist somit fraglich und die Ergebnisse auf den ersten beiden Ebenen sind mit der entsprechenden Vorsicht zu bewerten. In Bezug auf die Beobachtungsdaten kann die nicht vollumfängliche Verblindung der Rater kritisiert werden. Die Einschätzungen der Rater unterschieden sich jedoch nicht systematisch voneinander, weshalb ein Verfälschungseffekt als unwahrscheinlich erachtet wird.

Da die Lehrpersonen jedoch wussten, wann die Unterrichtsbeobachtungen stattfanden, könnten die Effekte bei der Unterrichtsbeobachtung durch die soziale Erwünschtheit beeinflusst worden sein. Weiter konnte aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht erfasst werden, wie die Lehrpersonen über die Zeitspanne des Trainings hinweg ihren Unterricht im Detail gestaltet haben. Dies hätte jedoch eine differenziertere Erklärung der Ergebnisse auf der Ebene des Selbstkonzepts der Schüler*innen ermöglicht. Ebenfalls aus untersuchungsökonomischen Gründen fokussierte sich diese Studie nur auf Veränderungen in der Positivität des Selbstkonzepts. Der Aspekt der Veridikalität wurde außer Acht gelassen. Somit können keine spezifischen Aussagen über die Effekte beim Selbstkonzept von Schüler*innen, welche sich in ihren sportlichen Fähigkeiten über- oder unterschätzen, gemacht werden. Weiter lässt sich mit Blick auf das Studiendesign kritisieren, dass keine Randomisierung der Stichprobe vorgenommen und keine Follow-up-Messung durchgeführt wurde. Somit konnten die Ausgangsbedingungen zum ersten Messzeitpunkt nicht kontrolliert werden und Aussagen über die Nachhaltigkeit der Effekte sowie über potenzielle Sleeper-Effekte sind nicht möglich.

LITERATUR

- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and metaanalysis. *Sports Medicine*, 44, 1589-1601.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2018). *Personal von Bildungsinstitutionen*. Ausgabe 2018. Neuchâtel: BFS.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129-153). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Friedmann, H. S. & Schustack, M. W. (2004). *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie* (2. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülersicht. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Goñi, A. & Zulaika, L. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91 (1), 246-250.
- Heck, R. H., Thomas, S. L. & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Taylor & Francis.
- Hertel, S., Pickl, C. & Schmitz, B. (2008). Lehrertrainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 233-244). Göttingen: Hogrefe.
- Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J. & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of teacher training in school-based physical education interventions to improve fundamental movement skills and/or physical activity. A systematic review. *Sports medicine*, 47 (1), 135-161.
- Lander, N., Mergen, J., Morgan, P. J., Salmon, J. & Barnett, L. M. (2019). Can a teacher-led RCT improve adolescent girls' physical self-perception and perceived motor competence? *Journal of Sports Sciences*, 37 (4), 357-363.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabung entwickeln und Kreativität fördern* (S. 155-219). München: kopaed.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379-400.
- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R. & Conzelmann, A. (2016). Programm- und Output-evaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23 (2), 56-65.
- Marsh, H. W., Martin, A. J. & Jackson, S. (2010). Introducing a short version of the Physical Self-Description Questionnaire: New strategies, short-form evaluative criteria, and applications of factor analyses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 438-482.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983). Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining* (S. 11-21). Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sport-

- bund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- O'Mara A. J., Marsh H. W., Craven R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181-206.
- Oswald, E., Rubeli, B. & Berger, R. (2018). *Kinder stärken durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht*. Bern: hep Verlag.
- Oswald, E., Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), 5-20.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (2), 255-273.
- Pühse, U. & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International Comparison of Physical Education*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffhauser, K., Allemand, M. & Schwarz, B. (2017). The Development of Self-Representations during the Transition to Early Adolescence: The Role of Gender, Puberty, and School Transition. *Journal of Early Adolescence*, 37, 774-804.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. Eine psychologische Betrachtung einer pädagogischen Zielperspektive. *Sportwissenschaft*, 41, 190-201.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C. & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19 (2), 232-255.
- Schneider, M., Dunton, G. F. & Cooper, D. M. (2008). Physical activity and physical self-concept among sedentary adolescent females: An intervention study. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 1-14.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Mehrebenenanalysen in der Organisationspsychologie: Ein Plädoyer und ein Beispiel. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49 (1), 27-34.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Zoder-Martell, K. A., Floress, M. T., Bernas, R. S., Dufrene, B. A. & Foulks, S. J. (2019). Training Teachers to Increase Behavior-Specific Praise: A Meta-Analysis. *Journal of Applied School Psychology*, 35 (4), 309-338.

„ANNÄHERND SO GUT WIE DIE BEIDEN JUNGS“ – DIE HABITUALISIERTE NORM DES MÄNNLICHEN SPORTLERS ALS FACHKULTURELLE ORIENTIERUNGSFIGUR IM SPORTUNTERRICHT

von Daniel Schiller

ZUSAMMENFASSUNG | Sportunterrichtliche Interaktionen und Kommunikationen werden immer auch maßgeblich durch die Professionskultur gerahmt. In Anknüpfung an eine eigene rekonstruktive Studie werden im Beitrag unterrichtsrelevante fachkulturelle Gepflogenheiten einer Sportlehrerschaft diskutiert. Mit Bezugnahme auf einschlägige Forschungsarbeiten wird zunächst eine wissenssoziologische Perspektivierung hinsichtlich individueller und kollektiver sowie expliziter und impliziter Dimensionen des Sportlehrerhandelns vorgenommen. Im Anschluss wird exemplarisch ein fachkulturelles Muster diskutiert, welches das Unterrichten von Schüler*innen im Schulfach Sport offenbar maßgeblich rahmt: das habitualisierte Leitbild des männlichen Sportlers. An empirischen Daten einer eigenen Interviewstudie werden kollektiv geteilte Orientierungen herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit und Beharrlichkeit diskutiert.

Schlüsselwörter: Fachkulturforschung, qualitative Sportunterrichtsforschung, Geschlechterdifferenzierung, handlungsleitendes Wissen, dokumentarische Methode

„ALMOST AS GOOD AS THOSE TWO GUYS“ – THE MALE ATHELETE ALS HABITUALISED CULTURAL NORM IN PHYICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT | Interactions and communication in physical education are always decisively framed by the professional culture. According to my own research, the article discusses cultural practices of physical education teaching. With reference to relevant empirical research, the PE teachers' knowledge and actions are analyzed from a sociological point of view in order to work out individual and collective dimensions as well as explicit and implicit ones. Subsequently, a subject-related pattern is illustrated and discussed as an example which obviously frames physical education teaching: the habitualised model of the male athlete. Based on empirical data of a separate interview study, collective orientations are pointed out and discussed with regard to their effectiveness and persistence.

Key Words: research on subject culture, qualitative research on physical education, doing gender, practical knowledge, documentary method