

# Sportunterricht zwischen Inklusion und Selektion. Eine praxistheoretische Untersuchung von Differenzkonstruktionen im Sportunterricht als Grundlage für eine diskriminierungskritische Anti-Bias-Praxis im Lehramtsstudium

Alisa Schafferschik & Sandra Günter

## 1. Einleitung

Mit zunehmender Thematisierung von Diversität in Gesellschaft und Schule stellt sich die Frage, inwiefern dadurch insbesondere im Sportunterricht auch Schüler:innen *different* wahrgenommen und gedeutet werden. Mit dem externen Referenzfeld des (Leistungs-)Sports zeigt sich das Unterrichtsfach Sport als eines, das Leistungsnormen vorgibt und streng nach Leistung selektiert, unter Umständen noch mehr als andere Schulfächer. Daraus ergibt sich ein Widerspruch zum schulischen Anspruch auf Inklusion. Aus Perspektive der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* und dem hannoverschen Ziel der Förderung Reflexiver Handlungsfähigkeit von Lehrkräften<sup>1</sup> (Dannemann et al., 2019; Neugebauer et al., 2023) lohnen sich in diesem Zusammenhang der Fokus auf die Lehrkräfte und die Frage, inwiefern im Sportunterricht In- und Exklusionsprozesse stattfinden.

Der vorliegende Beitrag stellt ein praxeologisches Forschungsprojekt vor, das an der Schnittstelle von Sportsoziologie und Sportpädagogik soziale Praktiken der Differenzkonstruktion untersucht. Das Forschungsprojekt fragt konkret, wie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sportlehrkräften Differenzordnungen im Sportunterricht (re-)konstruieren. Der Sportunterricht wird hier also aus sportsoziologischer Perspektive untersucht, um daraus anschließend Implikationen für die Lehrkräftebildung

---

1 In diesem Beitrag wird der Begriff der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* von Lehrkräften neben der Anlehnung an Dannemann et al. (2019) und Neugebauer et al. (2023) in einem weiten Sinne verwendet, sodass hier auf eine kritische Reflexion in der eigenen Funktion als Lehrkraft referiert wird. Dabei stehen mit Bezug zum Anti-Bias-Ansatz (siehe 3.1) insbesondere die Diskriminierungskritik und Vorurteilsreflexion sowie eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien und vorherrschenden Machtverhältnissen im schulischen Alltag im Fokus.

abzuleiten. Diese wurden anhand zweier Seminare mit Lehramtsstudierenden umgesetzt. Im Beitrag wird zunächst das empirische Forschungsprojekt umrissen (2), um anschließend die darauf aufbauend entwickelten Seminare für die Lehrkräftebildung darzustellen (3).

## 2. Praxeologische Forschung im Sportunterricht

Im Folgenden wird ein praxeologisches Forschungsprojekt umrissen, das mit ethnographischem Forschungsdesign Differenzkonstruktionen im Sportunterricht untersucht. Die Ergebnisse daraus sind Grundlage für die weiterführenden Seminare, die anschließend vorgestellt werden.

### 2.1 Forschungsdesign: Theorie & Methodik

Im Zentrum der theoretischen Rahmung des Forschungsprojektes steht das Bourdieusche Konzept des Habitus, als Erzeugungsprinzip aus „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster“ (Bourdieu, 2018, S. 101), das soziale Praxisformen und Verhaltensstrategien und damit das Soziale prägt. Bourdieu bezeichnet den Habitus sowohl als Produkt als auch Produzent von Gesellschaft (Bourdieu, 2018, S. 101). Der Habitus prägt die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen und über sie denken, unsere Welt- und Lebenseinstellungen, unseren Stil, unsere Gestik, Mimik, Haltung, Hobbies und Verhalten. Daraus konstruieren wir das Soziale, ohne uns dessen wirklich bewusst zu sein (El-Mafaalani, 2023, S. 42 f.). Der Habitus dient in diesem Beitrag als praxeologische Theoretisierung von stereotypisierenden Zuschreibungsprozessen: Im Sinne Bourdieus Praxeologie werden soziale Praktiken hier als das Soziale konstruierend verstanden.

Mit sozialkonstruktivistischer Perspektive (Berger & Luckmann, 1991) wird darüber hinaus *Differenz* im Sinne von *Diversität* als soziales Konstrukt verstanden, das in sozialen Praktiken und Interaktionen konstruiert wird, nicht als etwas von Natur Gegebenes. Daher fokussiert die Analyse ebene soziale Praktiken im Sportunterricht, in denen soziale Differenzen konstruiert werden durch Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (d. h. den Habitus), auf denen diese sozialen Praktiken beruhen. Die Analyse der Differenzkonstruktionen erfolgt machtkritisch aus intersektionaler Perspektive (Winker & Degele, 2010) und berücksichtigt damit

die Verwobenheit verschiedener Differenzlinien wie z. B. *race*, *class*, *gender* und *body* (Winker & Degele, 2010, S. 37 ff.).

In einem ethnographischen Vorgehen (Breidenstein et al., 2013) wurden über zwei Jahre empirische Daten im gymnasialen Sportunterricht erhoben. Teilnehmende Beobachtungen wurden in insgesamt sechs Lerngruppen bei verschiedenen Sportlehrkräften durchgeführt. Die einzelnen Phasen der Beobachtung dauerten jeweils drei bis vier Monate. In einem zirkulär emergenten Verfahren wurden die Beobachtungen durch Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften ergänzt. Dabei bauten die Interviews und Gruppendiskussionen inhaltlich auf den Beobachtungen auf – die Auswertung der Beobachtungsprotokolle fand parallel zu den Beobachtungen statt und wurde in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) offen kodierend durchgeführt. So konnten erste Ergebnisse aus den Beobachtungen für die Entwicklung von Leitfragen und Inputs für die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen genutzt werden. Die Ergebnisse der Gespräche wiederum dienten als vertiefende Beobachtungsfoki in den darauffolgenden Phasen der Teilnehmenden Beobachtung.

## 2.2 Ergebnisse

Es zeigt sich das vielfältig beschriebene Spannungsfeld zwischen Inklusion und Selektion bzw. Exklusion, in dem die Lehrkräfte stets ihre eigene Position aushandeln (müssen). Dabei scheint insbesondere die sportimmanente Leistungslogik einen zusätzlichen Widerspruch zu inklusiven Ansprüchen von Schule darzustellen – mehr noch als durch den Selektionsauftrag der Schule ohnehin gegeben: So zeigt sich in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern der Lehrkräfte eine (Re-)Produktion gesellschaftlicher Körper- und Verhaltensnormen. Das ‚Idealbild‘ der Schüler:innen im Sportunterricht scheint das einer *sport-* und *bildungsnah sozialisierten, schlanken, weiß/deutsch* und *männlich* gelesenen Person zu sein, die – ganz im neoliberalen Sinne – hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft mit sich bringt.

Das folgende Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll aus dem Sportunterricht zeigt deutlich die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Sportlehrkraft entlang der Differenzlinie *Geschlecht*:

*Dann guckt sie [die Lehrkraft] zu der Gruppe Mädels rüber und erklärt, dass die Noten da ein bisschen anders seien. Sie gestikuliert mit dem*

*Arm nach unten: Die Anforderungen seien hier ein bisschen geringer. (H6R\_Protokoll, Pos. 19)*

Der männliche Überlegenheitsimperativ (z. B. Zipprich, 2002, S. 81) wird hier (re-)konstruiert, indem weiblich gelesenen Schüler:innen bzw. ihren Körpern eine geringere Leistungsfähigkeit und (in anderen Materialstellen) auch eine geringere Leistungsbereitschaft zugeschrieben wird.

Auch die Differenzlinie *race* zeigt sich in einer intersektionalen Verworfenheit mit *gender* im Feld relevant, wie das folgende Beispiel aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften deutlich macht:

*Dann hatte ich ne Sprachförderklasse (...) da waren halt viele Zugezogene und da, da war ich jetzt so begeistert, weil es halt genau das überhaupt nicht war, ne? So, die Mädchen haben da voll mitgemacht, die waren richtig engagiert, hatten richtig Bock äh, haben alle – die Jungs und Mädchen haben sich gegenseitig übersetzt, wenn's manche nicht konnten, so. Waren voll achtsam miteinander, alle haben allen zugepasst und miteinander gespielt, so und es war viel weniger, viel weniger dieses, dieses äh aggressive Wir-sind-die-Jungs-Spiel, als ich es sonst schon mal in anderen Klassen gesehen hab, wo halt (...) also die Geflüchteten, also weiß jetzt nicht, so und deswegen, bei mir war es zum Glück so, dass ich da echt so ganz positiv überrascht war. (GD\_1\_Transkript, Pos. 243)*

Hier werden als *zugezogen* und *weiblich* gelesene Schüler:innen in den Sprachlernklassen als *weniger leistungsbereit* und *-fähig* konstruiert als *deutsch* gelesene Schüler:innen. Auch werden die als *männlich* und *zugezogen* gelesenen Schüler als *aggressiv*, *dominant* und *machohaft* antizipiert. Dass der Unterricht in der Sprachförderklasse gut funktioniert, wird hier besonders betont, d. h., üblicherweise wird diesen Lerngruppen weniger Leistungsbereitschaft und kooperative Kompetenz zugeschrieben, verglichen mit der Norm der *nicht-zugezogen* gelesenen Schüler:innen.

Die Differenzlinie *class* zeigt sich insbesondere in der Hierarchisierung von gymnasialem Sportunterricht zu anderen Schulformen relevant:

*Das zeigt sich für mich im Gymnasium in dieser ganzen Idee, ähm nicht nur sich zu bewegen, sondern auch Bewegungen zu verstehen (.) also immer wieder kognitive Phasen zu haben, wo man darüber redet, wie ne Bewegung funktioniert, wie keine Ahnung Gelenke aufgebaut sind, warum ne Bewegung so sinnvoll ist, warum ne bestimmte Technik effizient ist, ähm keine Ahnung, eben die ganzen kognitiven Inhalte, dass man versteht, was man da tut. (Interview 4, Pos. 98–104)*

Hier wird deutlich betont, wie sich der gymnasiale Sportunterricht durch eine kognitive Ausrichtung, eine Kognitivierung, zum Sportunterricht anderer Schulformen abgrenzt. Dabei wird die rein körperliche Betätigung als minderwertig konstruiert, das kognitive Verstehen im Gegensatz dazu aufgewertet. Dabei zeigt sich die Differenzierung, die die Lehrkraft nach Fähigkeiten vornimmt (sich bewegen können vs. Bewegungen verstehen können) eindeutig *class*-spezifisch konnotiert: Deutlich werden die Fähigkeiten hier nach Schulformen differenziert, der Sportunterricht am Gymnasium zeigt sich in der Wahrnehmung der Lehrkraft als hierarchisch höherwertig als der Sportunterricht an anderen Schulformen.

Schließlich zeigt sich auch die Differenzlinie *Körper* als relevant:

*Man denkt schon so: Oah, die sehen alle voll sportlich aus, man kann das und das machen und dann kommt (Lachen von anderer Person) da (lacht) einer rein, wo man so denkt, oke, das können wir nicht machen, da müssen wir gucken. Aber das find ich tatsächlich immer wieder ne Herausforderung, weil ich möchte ja, dass derjenige sich auch bewegen mag, dass der mitmachen mag, dass der irgendwie eingebunden ist (...) man kann ja nicht immer sagen, dass jemand, der übergewichtig aussieht, dass der auch tatsächlich unспортlich ist. (GD\_2\_Transkript, Pos. 50)*

In diesem Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion wird sehr deutlich, wie *schlanke Körper* als Norm für den Sportunterricht konstruiert werden, *übergewichtig* gelesene Körper werden von der Lehrkraft als Herausforderung empfunden.

Neben der besagten (Re-)Produktion von Körper- und Verhaltensnormen zeigen die Lehrkräfte diesbezüglich auch Ansätze von selbstreflexiven Praktiken bzw. Reflexiver Handlungsfähigkeit, indem sie genau diese Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster kritisch hinterfragen, die diese Normen (re-)konstruieren, wie der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion beispielhaft zeigt:

*Na, die Schwierigkeit besteht für mich darin, eigentlich hab ich natürlich ein gewisses Vorurteil, das ist nicht gut, aber tatsächlich, so wie D es schon gesagt hat, es gibt natürlich Schülerinnen, wo ich denken würde, da könnt ich mir gut vorstellen, dass das zu deren allgemeinen Einstellung passt. Aber da muss ich mich selber auch mal korrigieren und sagen, ne komm, äh äh du musst auch wertschätzend mit den Leuten umgehen (...). (GD\_2\_Transkript, Pos. 16–17)*

Die Lehrkraft thematisiert hier das eigene Vorurteil, dass menstruierende Schüler:innen sich dem Sportunterricht gezielt entziehen und die Menstruation als Ausrede nutzen, um nicht am Unterricht teilnehmen zu müssen. Sie macht deutlich, dass sie hier auch Vorurteile hat, die sie erkennt, kritisch reflektiert und selber „korrigieren“ möchte. Darin zeigt sich deutlich eine Reflexive Handlungsfähigkeit der Lehrkraft.

Die Ergebnisse legen strukturelle Problematiken nahe und offen, die dem deutschen Bildungssystem immanent sind, wenn es versucht, Selektion und Inklusion bzw. Chancengerechtigkeit gleichermaßen zu vereinen – zwei Ziele, die sich diametral gegenüberstehen (z. B. Fend, 2008). Das Spannungsfeld, in dem sich die Lehrkräfte befinden, ist also strukturell begründet zu sehen und auch nur so aufzulösen. Dennoch scheint es lohnenswert, im Sinne einer Reflexiven Handlungsfähigkeit die eigene Position und das eigene Wirken als Lehrkraft zu kennen, zu verstehen und zu reflektieren, kurz gesagt, sich (als Lehrkraft) zu fragen: Inwiefern ist das deutsche Bildungssystem diskriminierend bzw. inwiefern privilegiert es? Welche Herausforderungen ergeben sich dadurch (für mich als Lehrkraft) im Hinblick auf Inklusion und Selektion? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es (für mich persönlich), um in gegebenen Strukturen für mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen? Diesen Fragen wurde sich in den im Folgenden vorgestellten Lehrveranstaltungen gewidmet.

### *3. Transfer in die Lehrkräftebildung*

Die empirischen Ergebnisse des beschriebenen Forschungsprojekts flossen in Seminare im Lehramtsstudium ein, die sich mit genau den o. g. Fragen auseinandersetzen. Neben Lehrveranstaltungen im Studienfach Sport (Seminar „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Sportunterricht“ und das Projektseminar „Die Macht der Vorurteile“) wurde fächerübergreifend ein Anti-Bias-Seminar konzipiert und durchgeführt. Ziel des Anti-Bias-Ansatzes ist es (in diesem Rahmen), angehende Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, inwiefern eigene Stereotypisierungen, d. h. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und Strukturen stehen (Boskany & Schafferschik, 2021). Aus besagter struktureller Verankerung des beschriebenen Spannungsfelds zwischen Inklusion und Selektion bzw. Exklusion ergibt sich für die Lehrkräftebildung insbesondere Handlungspotential auf Ebene der persönlichen Reflexion im Sinne einer Reflexiven Handlungsfähigkeit. Darauf

soll auch im Lehramtsstudium fokussiert werden. Im Folgenden werden zwei Seminare vorgestellt, die auf unterschiedliche Weise zu diesem Ziel beitragen wollen.

### 3.1 Anti-Bias-Seminar: „Check Your Privilege“

Grundlage für das Seminar ist der Anti-Bias-Ansatz. Er fokussiert sowohl individuelle Haltungen und Einstellungen als auch strukturelle Schief lagen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die aus einer intersektionalen Perspektive analysiert und reflektiert werden (Anti-Bias-Netz, 2021). Durch gezielte Selbstreflexion, Erfahrungsorientierung und (wissenschafts-)theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Identitäten, Stereotypen, Vorurteilen und (verinnerlichten) gesellschaftlichen Machtverhältnissen sind die Studierenden eingeladen, sich mit Diskriminierung(-skritik) bzw. Privilegierung auseinanderzusetzen, um schließlich in einem weiteren Schritt heterogenitätssensible und diskriminierungskritische Handlungsmöglichkeiten für die Schule erarbeiten zu können (Boskany & Schafferschik, 2021).

Im Wintersemester 2021/22 wurde von der Erstautorin dieses Beitrags in Zusammenarbeit mit Jaar Boskany (Leibniz Universität Hannover) ein Anti-Bias-Seminar konzipiert und mit Lehramtsstudierenden durchgeführt. Inhaltlich orientierte es sich an den vier Zielen des Anti-Bias-Ansatzes (Anti-Bias-Netz, 2021):

1. Ich-Identitäten und Bezugsgruppenidentitäten stärken
2. Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt
3. Kritisches Denken fördern
4. Aktiv werden gegen Diskriminierung

Das Seminar wurde in Blöcken an zwei Wochenenden mit sieben Wochen Abstand durchgeführt (Tabelle 1). Die Studierenden lernten hier Grundlagen zu Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung, Privilegien und Machtverhältnissen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und im schulischen Kontext. Außerdem setzten sie sich mit ihren eigenen Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten auseinander.

Tab. 1: Seminarplan des Anti-Bias-Seminars an der Leibniz Universität Hannover im WiSe 2021/22 (eigene Darstellung)

Freitag, 21.01.22	Samstag, 22.01.22		Freitag, 11.03.22	Samstag, 12.03.22
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ankommen: Organisatorisches, Erwartungen, Befürchtungen &amp; Ziele</li> <li>- Inhaltlicher Einstieg: Namensgeschichten, Identitäten &amp; Gruppenzugehörigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen zur Informationsverarbeitung im Gehirn</li> <li>- Implicit Bias: Der Implicit Association Test</li> <li>- Der Anti-Bias-Ansatz</li> <li>- Vorurteile &amp; Stereotype: Eine Einordnung</li> <li>- Privilegien, strukturelle Diskriminierung &amp; Macht</li> </ul>	Reflexionstagebuch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Austausch über Studienleistung</li> <li>- Diskriminierung: Verschiedene Ebenen</li> <li>- Reflexion (eigener) Diskriminierungserfahrungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegien, Macht &amp; Diskriminierung im schulischen Kontext</li> <li>- Diversitätssensible Praxis in der Schule</li> </ul>

Der Fokus des Seminars lag insbesondere auf einer tiefgehenden Selbstreflexion im Sinne einer Reflexiven Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse und kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen, die häufig zu sozialer Ungleichheit führen. Dazu wurden viele Phasen der Reflexion in Form von Gesprächen, Reflexionstagebüchern oder Briefen an sich selbst durchgeführt. Interaktive Methoden wie der Privilegienlauf (z. B. Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 189) oder die Durchführung des *Implicit Association Tests* (Project Implicit, 2011) gaben zusätzlichen Raum für (Selbst-)Reflexion.

Schließlich wurden Handlungsmöglichkeiten für eine diskriminierungskritische und vorurteilsreflektierte Schule erarbeitet. Dies geschah vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 beschriebenen strukturellen Spannungsverhältnisses von Inklusion und Exklusion, in dem sich die Institution Schule befindet.

Die Evaluation des Seminars zeigt positive Rückmeldungen seitens der Studierenden, die auf eine einsetzende Selbstreflexion schließen lassen und gleichzeitig die Notwendigkeit eines solchen Seminar deutlich machen. Dabei zeigt sich in den Reflexionen der Studierenden insbesondere eine Be-



wusstwerdung der Relevanz und Wirkungsweisen von Machtverhältnissen und Diskriminierungen in Alltagssituationen. Die Studierenden beschreiben dabei eine veränderte Wahrnehmung ihres (schulischen) Alltags im Hinblick auf eine diskriminierungskritische Praxis.

### 3.2 Projektseminar: „Die Macht der Vorurteile“

Mit Lehramtsstudierenden des Fachs Sport wurde von den beiden Autor:innen dieses Beitrags ein Projektseminar (4 SWS) mit dem Titel „Die Macht der Vorurteile“ im Wintersemester 2020/21 durchgeführt. Ziel des Seminars war die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Stereotypen, Vorurteilen und Machtverhältnissen in Sport und Sportunterricht bei einer gleichzeitigen verstärkten Theorie-Praxis-Verknüpfung. Dabei wurden entlang verschiedener Differenzlinien, insbesondere *race*, *class*, *gender* und *body*, Diskriminierungsformen und -ebenen im Sport thematisiert. Die konkreten Lernziele des Seminars sind die Folgenden:

1. Stärkung der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen, sowie die situationsangemessene Einschätzung ihrer Auswirkungen im sozialen und pädagogischen Kontext.
2. Grundlagen vorurteilsreflektierter und diskriminierungskritischer Pädagogik kennenlernen und ihre Umsetzung reflektiert umsetzen.
3. Vertieftes Wissen über theoretische Konzepte verschiedener Differenzlinien (*race*, *class*, *gender*, *body* etc.) und ihre sozialen Konstruktionsprozesse.
4. Erarbeitung einer klareren Vorstellung über Grundlagen sportwissenschaftlicher Forschung und das Vorgehen im eigenen (empirischen) Forschungsprozess.
5. Kenntnisse über methodische Ansätze erweitern und in der eigenen Forschungsarbeit angemessen anwenden können.

Neben der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit In- und Exklusionsprozessen im Sport und dem Transfer zum Sportunterricht in empirischen wissenschaftlichen Forschungsprojekten flossen in das Seminar auch Elemente des Anti-Bias-Ansatzes ein. So wurde unter anderem ein auf das soziale Feld des Sports angepasster Privilegienlauf (z. B. Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 189) durchgeführt, die Studierenden setzten sich anhand der Methode *Powerflower* (z. B. Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 198) mit eigenen Privilegien und gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinander

und führten selber den *Implicit Association Test* der Harvard University (Project Implicit, 2011) durch, um ihre eigenen impliziten Denkmuster zu erkennen. In Reflexionstagebüchern wurden die eigenen (Reflexions-)Erfahrungen im Rahmen des Seminars tiefergehend reflektiert.

Das Seminar wurde von den Studierenden mit eigenen empirischen Forschungsprojekten abgeschlossen. Dabei vertieften sie ihre methodischen Kompetenzen und führten unter anderem Interviewstudien, digitale Ethnographien und Fragebogenerhebungen durch. Die Forschungsprojekte behandelten unterschiedliche Themen, die die Studierenden selbst wählten, wie z. B.

- Inklusion im Handball
- Rassismusbewusstsein von Sportlehrkräften
- Einfluss von Vorurteilen auf den inklusiven Sportunterricht
- Diskriminierung von Mädchen im Fußball
- Homophobie im Sportunterricht
- Einstellungen von Sportlehrkräften gegenüber *devianten* Körpern
- Mediale (Selbst-)Darstellung von Geschlechterdifferenzen im Boxsport

Die Forschungsthemen, das methodische Vorgehen sowie die konkreten Fragestellungen wurden in Kleingruppen und anschließend im Plenum diskutiert und anschließend von den zwei Dozierenden weiter betreut.

Die Veranstaltungsevaluation ergab, dass 80 % der teilnehmenden Studierenden die Lehrveranstaltung weiterempfehlen würden. Inhaltlich positive Rückmeldung gab es insbesondere bezüglich der Themenwahl, die für den Sportunterricht relevant erscheint:

*Die Themen sind sehr spannend und man bekommt nochmal eine ganz neue Perspektive auf das Thema „Vorurteile“. Ich habe mich vorher nicht so viel mit dem Thema beschäftigt und denke, dass es mir dabei geholfen hat, mich selbst und mein Verhalten zu reflektieren. (EvaSys, 2021, S. 8)*

In diesem Ausschnitt aus der Lehrevaluation wird deutlich, dass die teilnehmende Person bei sich selbst eine einsetzende Selbstreflexion wahrnimmt, die sie als positiv bewertet. Das Seminar scheint hier der Förderung der Reflexiven Handlungsfähigkeit zuträglich.

Allerdings gab es in dem (coronabedingt online durchgeführten) Wahlpflichtseminar auch Verbesserungsvorschläge seitens der Teilnehmenden und Kritik, wie das folgende Zitat zeigt:

*Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt, weil viel Theorie abverlangt wurde. Bei diesem Thema hatte ich mir mehr Diskussion über die eigene Meinung erwartet und mehr Streitgespräch untereinander ohne immer die richtigen Begriffe nutzen zu müssen. (EvaSys, 2021, S. 8)*

Die teilnehmende Person kritisiert hier den Theorieanteil des Seminars und wünscht sich „mehr Streitgespräch“. Die Einbettung (soziologischer) Theorien in das Seminar sollte also noch verbessert werden. Dies ist insbesondere wichtig, da die diskutierten Themen häufig persönlich oder emotional aufgeladen sind – die Verknüpfung von Lebensrealität der Studierenden und soziologischer Theorie sollte hier noch optimiert werden. Auch kritisiert wurden die langen Onlinesitzungen – da das Seminar laut Prüfungsordnung vier Semesterwochenstunden umfasst, dauerten die einzelnen Sitzungen für die Studierenden ungewohnt lang. Dabei ist zu betonen, dass die Onlinedurchführung des Seminars der Pandemiesituation und den geltenden Hygienebestimmungen geschuldet war. Idealerweise sollte ein solches Seminar in Präsenz durchgeführt werden. Für eine erneute Durchführung gilt es, die Kritik der Studierenden zu berücksichtigen und die Sitzungen ggf. aufzuteilen oder mehr Pausen einzufügen.

Als methodisch besonders zuträglich für den eigenen Reflexions- und Bewusstwerdungsprozess bewerteten die Studierenden die praktischen Übungen wie den Privilegienlauf und das Reflexionstagebuch. Aus Perspektive der Dozierenden waren auch die intensiven Diskussionsphasen und die empirischen Forschungsprojekte zuträglich für die Förderung der reflexiven Handlungsfähigkeit. Allerdings gilt es hier, noch mehr auf den Wissensstand und die Lebenswelt der Studierenden einzugehen und ‚wissenschaftliches Arbeiten‘ in seiner Sinnhaftigkeit noch greifbarer für die Teilnehmenden zu gestalten. Dies sollte bei einer erneuten Durchführung des Seminars berücksichtigt werden.

#### 4. Fazit

Die Ergebnisse des praxeologischen Forschungsprojekts im Sportunterricht (2) legen nahe, dass im Sportunterricht Differenzordnungen bezüglich verschiedener Differenzlinien (re-)produziert werden. Im Sportunterricht zeigen sich diese u. a. durch das externe Referenzfeld des Leistungssports mit seiner selektierenden Logik (Sieg – Niederlage) verstärkt. Auch wird deutlich, dass strukturell bedingte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster bei Sportlehrkräften, die zum selektierenden und damit exkludierenden

Moment der Schule beitragen, fortgeschrieben werden. Dem sollte im Sinne einer inklusiven Bildung und zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit entgegengewirkt werden. Entsprechend zeigen die Forschungsergebnisse die Notwendigkeit für eine tiefergehende Förderung Reflexiver Handlungsfähigkeit im Lehramtsstudium.

Die beiden exemplarisch dargestellten Seminare für Lehramtsstudierende (3) können – ausgehend von den Ergebnissen der praxeologischen Forschung – die Reflexive Handlungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden fördern. Insbesondere in Bezug auf eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Privilegien, Stereotypen, Vorurteilen und strukturellen Machtverhältnissen auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene sind derartige Seminare sinnvoll und notwendig, wie u. a. die Lehrevaluationen gezeigt haben. Dabei können soziologische Forschungsarbeiten, wie die dargestellte, helfen, ein vertieftes Verständnis über Wirkungsmechanismen sozialer Praktiken und gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu erlangen.

Eine dauerhafte Implementierung derartiger Seminare im Lehramtsstudium ist also nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, um eine vertiefte Selbstreflexion der angehenden Lehrkräfte zu bewirken. Damit kann ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit an der Schule geleistet werden. Dennoch bleibt kritisch anzumerken, dass die dargestellten Exklusionsprozesse im schulischen Kontext in ihrer Gesamtheit strukturell bedingt sind und sich entsprechend auch nur so in Gänze auflösen ließen.

#### Literatur

- Anti-Bias-Netz. (2021). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz* (2. Aufl.). Lambertus.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Bourdieu, P. (2018). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- Boskany, J., & Schafferschik, A. (2021). Anti-Bias in der Lehrkräftebildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(4), 343–344.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UTB.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., & von Roux, Y. (Hrsg.). (2019). *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung Leitbild, Konzepte und Projekte*. Logos Verlag GmbH.
- El-Mafaalani, A. (2023). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise* (5. aktualisierte Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.

- EvaSys. (2021). *Lehrveranstaltungsbewertung mit EvaSys der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover, WiSe 2020/21*, Günter, S. & Schafferschik, A.: *Projekt: Die Macht der Vorurteile*. Leibniz Universität Hannover.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebscher, D., & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92011-5>
- Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H., & Schomaker, S. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Project Implicit. (2011). *The Implicit Association Test. About the IAT*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von <https://implicit.harvard.edu/implicit/iatdetails.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2., unveränderte Aufl.). transcript.
- Zipprich, C. (2002). „Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr“ – Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelmann, & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht* (S. 73–88). Czwalina.

