

STUDIEN

SPORTWISSENSCHAFT

Pädagogische Psychologie im Sportunterricht

Ein Lehrbuch in 14 Lektionen



Band 9

Markus Gerber

MEYER
& MEYER
VERLAG

Inhalt

Einführung Anspruch und Konzept dieses Lehrbuchs	6
Lektion 1 Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie	16
Lektion 2 Schüler im Sportunterricht motivieren.....	36
Lektion 3 Im Sportunterricht das Kompetenzerleben fördern.....	68
Lektion 4 Selbstwirksamkeit aufbauen und das Selbstkonzept stärken	99
Lektion 5 Positive Emotionen ermöglichen und einen produktiven Umgang mit Angst fördern	133
Lektion 6 Selbstgesteuertes Lernen anregen	167
Lektion 7 Klassen führen und Kooperation fördern.....	191
Lektion 8 Effizient mit Schülern kommunizieren	228
Lektion 9 Eigene Erwartungen kritisch reflektieren	254
Lektion 10 Mit Geschlechterfragen sensibel umgehen	275
Lektion 11 Inklusion fördern	303
Lektion 12 Soziale und moralische Entwicklung stärken.....	330
Lektion 13 Mit „schwierigen“ Schülern umgehen	347
Lektion 14 Leistungen von Schülern bewerten	364
Schlusswort.....	391
Bildnachweis.....	392

Lektion 1

Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie

1 Was ist von dieser Lektion zu erwarten?

In dieser Lektion werden folgende Fragen beantwortet:

- Was ist Pädagogische Psychologie?
- Wie ist sie als wissenschaftliche Disziplin entstanden?
- Wie hat sie sich im Laufe der Zeit entwickelt?
- Was ist der Nutzen für Lehrkräfte, wenn sie sich mit pädagogisch-psychologischen Themen auseinandersetzen?
- Wie unterscheidet sich der Sportunterricht aus pädagogisch-psychologischer Sicht von anderen Schulfächern?

2 Wann ist die Pädagogische Psychologie entstanden?

Die Pädagogische Psychologie hat sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts als eigenständige, empirisch orientierte, wissenschaftliche Disziplin herausgebildet. Sie versteht sich heute als eine Teildisziplin der Psychologie, obwohl sie aus historischer Sicht ebenso gut der Pädagogik zugerechnet werden könnte (KRAPP, PRENZEL & WEIDENMANN, 2001). Zur damaligen Zeit erlebte die Psychologie insgesamt einen rasanten Aufschwung, nachdem von Wilhelm Wundt 1879 in Leipzig das erste psychologische Laboratorium gegründet worden war. In der Psychologie standen damals erziehungs- und bildungsbezogene Themen im Zentrum des Interesses. Die Entwicklung des Intelligenztests durch BINET und SIMON (1905) ist ein Beispiel dafür, dass „Methoden, Konzepte und Theorien der Angewandten Psychologie in der Gründungsphase größtenteils im Bereich der Pädagogischen Psychologie entwickelt wurden“ (KRAPP et al., 2001, S. 4).

3 Was ist der Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie?

FISCHER (1917, S. 116) zufolge besteht das gemeinsame Ziel der Pädagogischen Psychologie in der „wissenschaftlichen Erforschung der psychologischen Seite der Erziehung“. Später definierte ROTH (1959) die zentrale Aufgabe der Pädagogischen Psychologie als die Beobachtung und Erforschung des unter Erziehungseinwirkung stehenden Kindes und Jugendlichen. Nach KRAPP et al. (2001) trägt die Pädagogische Psychologie dazu bei, die Erziehungswirklichkeit besser zu verstehen und zu optimieren. Im Unterschied zur erziehungswissenschaftlichen Forschung legt sie einen besonderen Fokus auf die psychologischen Aspekte des Erziehungsgeschehens. Ihr Augenmerk wird dabei auf die Bedingungen und Prozesse der (psychischen) Veränderungen gerichtet, die längerfristig die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der zu Erziehenden beeinflussen. Allerdings befasst sich die Pädagogische Psychologie nicht nur mit der Frage, wie durch Erziehung Fähigkeiten und überdauernde Handlungsstrategien aufgebaut werden können. Vielmehr beschäftigt sie sich auch damit, weshalb sich Lernende in bestimmten Situationen für bestimmte Gegenstände und Tätigkeiten interessieren, Anstrengungsbereitschaft zeigen oder sich für bestimmte Werte und Prinzipien einsetzen.

Die Pädagogische Psychologie weist zahlreiche Querbezüge zur Erziehungswissenschaft und zu den verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie auf (z. B. Lernpsychologie, Entwicklungs- und Sozialpsychologie). Demgemäß kennzeichnet sie sich traditionell durch ein hohes Maß an Interdisziplinarität. Ferner kommt der Pädagogischen Psychologie als anwendungsorientierter Disziplin eine Doppelrolle zu, die zum einen darin besteht, durch empirische Forschung zur Weiterentwicklung und zur Systematisierung der für das Tätigkeitsfeld relevanten theoretischen und methodischen Grundlagen beizutragen, zum anderen aber auch, sich um die Übertragung dieses Wissens in die praktische Anwendung zu bemühen (KRAPP et al., 2001).

4 Wie hat sich die Pädagogische Psychologie als wissenschaftliche Disziplin etabliert?

Im deutsch- und englischsprachigen Raum dauerte die Entstehungsphase der Pädagogischen Psychologie etwa bis 1920 (WEINERT, 1981). Einer der ersten Lehrstühle für Pädagogische Psychologie wurde 1906 in Leipzig eingerichtet. LAY (1908) zufolge existierten 1908 bereits 12 Institute für Pädagogische Psychologie und über 50 Lehrstühle (KRAPP et al., 2001). Zu dieser Zeit wurden auch die ersten Publikationsorgane ins Leben gerufen, wie die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde* (1899) oder die *Zeitschrift Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik* (1911).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebte die Pädagogische Psychologie im deutschen Sprachraum eine rasante Entwicklung. Dabei bildeten sich verschiedene wissenschaftliche Schulen (z. B. Behaviorismus, Psychoanalyse, Gestaltpsychologie etc.) heraus, die bisweilen gegensätzliche wissenschaftstheoretische und methodologische Auffassungen vertraten. In dieser frühen Phase findet man „eine Fülle von Befunden, theoretischen Überlegungen und methodischen Entwicklungen, die in Bezug auf den Wissensstand der damaligen Zeit einen nachweisbaren Erkenntnisfortschritt erzielt haben“. Dabei gilt es zu berücksichtigen, „dass Konzepte und Ideen, die heute als überholt gelten (z. B. Typenlehre), zur damaligen Zeit neu waren“ und „viele Forschungsansätze, Theorien und Befunde, die heute auf dem Hintergrund des aktuellen Selbstverständnisses der psychologischen Disziplinen scheinbar selbstverständlich der Entwicklungspsychologie zugeordnet werden, im damaligen Verständnis als genuin pädagogisch-psychologische Forschung aufgefasst wurden“ (KRAPP et al., 2001, S. 7-8).

Zwischen den beiden Weltkriegen kam es nach KRAPP et al. (2001) in der Pädagogischen Psychologie zu einer verstärkten Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes. Obwohl noch keine einheitliche Orientierung an einem bestimmten metatheoretischen Wissenschaftsverständnis, wie etwa dem Paradigma empirisch-analytischer Forschung, existierte, waren die Hauptforschungsbemühungen zur damaligen Zeit auf die Entwicklung psychodiagnostischer Methoden zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen, die Analyse von Eigenschaften effizienter Lehrer, die Erforschung der Wirksamkeit von Unterricht, die Untersuchung von Erb- und Umwelteinflüssen auf die Entwicklung von Intelligenz und Begabung sowie die Analyse des Einflusses der frühkindlichen Sozialisation auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerichtet.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs gelang es zunehmend, die Dissonanzen zwischen den verschiedenen Schulen zu überwinden, indem die vorliegenden Modelle und Erkenntnisse gesammelt und in ganzheitliche Theorieentwürfe integriert wurden. KRAPP et al. (2001) fassen die seit den 1940er-Jahren erkennbaren Forschungstrends wie folgt zusammen:

- *Forschungstrends in den 1940er- bis 1950er-Jahren*

Systematische Ordnung der bisherigen Erkenntnisse, Aufbereitung des Wissens für Lehrer und Fachpersonen im Erziehungswesen.

- *Forschungstrends in den 1960er- bis 70er-Jahren*

Erforschung von Bildungschancen in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit, dem Geschlecht und der Herkunft der Schüler, Anwendung der behavioristisch orientierten Lernforschung, Erforschung von biologischen Determinanten der Begabung, Untersuchung des Erziehungsverhaltens und der Erziehungsstile von Eltern und Lehrern, Erforschung von Faktoren zur Erklärung und Vorhersage von Schulerfolg, kritische Analyse der gängigen Bewertungs- und Selektionspraktiken in der Schule, Untersuchung des Einflusses der Lehrerpersönlichkeit auf die Wirkung von Schule und Unterricht.

- *Forschungstrends seit den 1980er-Jahren*

Erweiterung der Forschungsbemühungen auf die gesamte Lebensspanne, Erforschung kognitiver Strukturen, Inhalte, Prozesse und Produkte des handelnden, denkenden, lernenden und lehrenden Individuums (ausgelöst durch die „kognitive Wende“ in der Psychologie), Fokus auf besonders effiziente Lehrer in der Instruktionspsychologie, zunehmende Bedeutung konstruktivistischer Ansätze (z. B. in Verbindung mit dem selbstgesteuerten Lernen), Fokus auf besonders leistungsfähige Lernende (Hochbegabung), Einführung von Evaluationsstudien und internationalen Leistungsvergleichen zur Effizienzsteigerung des Bildungssystems, vermehrte internationale Kooperationen zwischen Forschenden.

5 Was nützt es Sportlehrpersonen, wenn sie über pädagogisch-psychologisches Fachwissen verfügen?

Der Erwerb von pädagogisch-psychologischem Fachwissen ist für Sportlehrkräfte aus mehreren Gründen relevant. Erstens wird damit ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet. Zweitens hilft das erworbene Wissen bei der Erreichung pädagogisch und psychologisch relevanter Lernziele (z. B. Aufbau motorischer Kompetenzen, Förderung von Freude an Bewegung und Sport, Gesundheitserziehung). Drittens sensibilisiert die Pädagogische Psychologie Lehrpersonen für innovative und alternative Unterrichtskonzepte. Viertens fördert sie ein Verständnis dafür, dass entwicklungspsychologische Faktoren sowie soziale Prozesse das Lernen im Sport beeinflussen.

Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Bildungssystem sind Lehrkräfte die zentralen Akteure. Empirische Studien machen deutlich, dass persönliche Überzeugungen und Einstellungen von Sportlehrpersonen einen starken Einfluss auf unterrichtsbezogene Entscheidungen haben und dementsprechend ausschlaggebend sind, welche Inhalte im Schulfach Sport unterrichtet werden bzw. wie der Unterricht gestaltet wird (BEHETS & VERGAUWEN, 2004; ENNIS, ROSS & CHEN, 1992).

Die Professionalisierung von Lehrern stellt deshalb einen zentralen Baustein zur Optimierung von Bildungsprozessen dar. Die Tatsache, dass manche Lehrpersonen ein natürliches Talent aufweisen, um Kinder und Jugendliche zu unterrichten, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele Eigenschaften, die ein erfolgreiches Unterrichten erleichtern, erworben werden können (TÜCKE, 2005).

Überzeugende Belege für die Bedeutsamkeit pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften liefern VOSS et al. (2014). In ihrer Studie erfassten sie das pädagogisch-psychologische Wissen von 181 Lehramtskandidaten während dem Referendariatsjahr. Zwei Jahre später wurden in einer Nachfolgeerhebung rund 8.000 Schüler, die von den (ehemaligen) Lehramtskandidaten unterrichtet wurden, zur wahrgenommenen Unterrichtsqualität befragt. Mehrebenenanalysen zeigten, dass das pädagogisch-psychologische Wissen einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage der Klassenführung und der konstruktiven Lehrunterstützung leistete.

Hilfe zur Erreichung pädagogisch und psychologisch relevanter Lernziele

Der Sportunterricht stellt weder in seiner Begründung noch in seiner Wirklichkeit ein einheitliches Gegenstandsfeld dar. Die Frage nach den Zielen des Sportunterrichts wird deshalb von Sportlehrpersonen häufig unterschiedlich beantwortet. Oftmals genannt werden die Förderung sportmotorischer Kompetenzen, der Beitrag zur Gesundheitsförderung durch die Verbesserung von Kraft, Beweglichkeit und Ausdauer, die Förderung eines überdauernd körperlich aktiven Lebensstils sowie die Entwicklung der Persönlichkeit (KIRK, 1992). Auch zum aktuellen Zeitpunkt existiert kein allgemein akzeptierter Konsens über die Ziele des Sportunterrichts. Vielmehr ist angesichts der sich stetig verändernden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebensumstände, dem davon abhängenden Verständnis des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule und dem Wandel des außerschulischen Sports davon auszugehen, dass die Debatte über die Ziele des Sportunterrichts nie vollständig abgeschlossen sein wird (NITSCH & SINGER, 2001; PRINGLE, 2010).

Trotz der uneinheitlichen Zielvorstellungen werden in den meisten Ländern zwei Erwartungen an den Sportunterricht gerichtet (PÜHSE & GERBER, 2005). Einerseits soll er Heranwachsende zum Sporttreiben erziehen (CORBIN, 2002; HAERENS, KIRK, CARDON & DE BOURDEAUDHUIJ, 2011; MCKENZIE & LOUNSBERY, 2009; PATE et al., 2006). D. h., um die Grundlage für ein körperlich aktives Leben zu schaffen (CHEN & ENNIS, 2004; SALLIS & MCKENZIE, 1991), soll er Schülern sportmotorische Kompetenzen vermitteln, positive kognitive und emotionale Erfahrungen ermöglichen und negativen Erlebnissen entgegenwirken (ARNOLD, 1991; DUDLEY, OKELY, PEARSON & COTTON, 2011; SHEPARD & TRUDEAU, 2000). Letzteres scheint wichtig, weil Studien zeigen, dass negative Erlebnisse starke Spuren hinterlassen, die sich im Gedächtnis oftmals nachhaltiger einprägen als positive Erfahrungen (BAUMEISTER, BRATSLAVSKY, FINKENAUER & VOHS, 2001). Ein einmaliges Negativerlebnis kann deshalb einen stärkeren Effekt auf die Einstellung zum Sportunterricht haben als mehrfache positive Erfahrungen (COAKLEY & WHITE, 1992; PORTMAN, 1995). Andererseits verfolgt der Sportunterricht auch erzieherische Ziele. So wird von ihm u. a. ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sowie zum Aufbau sozialer Kompetenzen erwartet.

Vor diesem Hintergrund lassen sich mit NITSCH und SINGER (2001, S. 110-111) die Argumente, weshalb Sportlehrkräfte über fundiertes pädagogisch-psychologisches Fachwissen verfügen sollten, wie folgt zusammenfassen:

- Körperliche und Bewegungsentwicklung einerseits sowie psychische und soziale Entwicklung andererseits sind wechselseitig aufeinander bezogen. Bewegungen sind biologisch, psychisch und sozial reguliert und regulieren selbst durch ihren Vollzug und die damit verbundenen Effekte nicht nur biologische, sondern auch psychosoziale Zustände und Prozesse.
- Die mit der Vermittlung von Bewegungserfahrungen und Bewegungsfertigkeiten verbundenen Zielsetzungen des Sportunterrichts sind zu einem wesentlichen Teil durch angestrebte psychosoziale Wirkungen begründet. Sie reichen von der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der Ausbildung eines positiven, auf Könnenserfahrungen aufbauenden Selbstkonzepts über die Einübung sozialer „Spielregeln“ in Ausbalancierung von Fremd- und Eigeninteressen bis hin zur Entwicklung einer positiven, schulzeitüberdauernden Einstellung gegenüber der eigenen körperlichen, insbesondere sportlichen Betätigung.
- Der Lehr-, Lern- und Leistungsprozess im Sportunterricht ist maßgeblich ein psychosoziales Geschehen. Es ereignet sich u. a. zwischen den Polen von Leistungsbereitschaft und Leistungsverweigerung, Risikofreude und Angst, Kooperation und Konkurrenz, Selbstzentrierung und sozialer Bindung. Psychologisch herausragenden Stellenwert besitzen dabei soziale Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowohl zwischen Schülern als auch zwischen ihnen und ihren Lehrern.

Weil die Schule alle Alterskohorten erreicht, wird ihr im Hinblick auf die Förderung der Gesundheit von Heranwachsenden eine besonders wichtige Rolle zugeschrieben (BIDDLE, 1999). Kinder und Jugendliche sollten sich pro Tag mindestens 60 Minuten in Form moderater oder kräftiger Aktivität körperlich aktiv betätigen (CAVILL, BIDDLE & SALLIS, 2001). Gerade für inaktive Heranwachsende stellt der Sportunterricht den einzigen Bereich dar, in dem sie regelmäßige und systematische Bewegungsanreize erhalten sowie Bewegungs- und Körpererfahrungen sammeln können. Aus diesem Grund erstaunt es wenig, dass der Sportunterricht gerade für diese Zielgruppe mit mehr oder weniger begründeten Gesundheitserwartungen verknüpft wird.

Entgegen dieser Annahme kommen TITTLBACH et al. (2010) in einer Literaturübersicht zum Fazit, dass vom schulischen Sportunterricht keine unmittelbaren oder langfristigen funktionalen Effekte auf die Gesundheit ausgehen. „Wenn vereinzelt Effekte (...) auf – meist physische – Gesundheitsparameter (z. B. Ausdauer, Körpergewicht) nachgewiesen werden konnten, dann bei deutlicher Erhöhung der Stundenzahl (z. B. tägliche Sportstunde), gezielter Intervention (z. B. systematische Ausdauerprogramme) oder in Zusammenhang mit der Qualität wichtiger Rahmenbedingungen

(z. B. Ausbildung der Lehrer)“ (S. 121). Ähnlich stellen NITSCH und SINGER (2001) fest, dass eine direkte Beeinflussung der Gesundheit der Schüler durch die gegenwärtigen institutionellen und organisatorischen Bedingungen des Sportunterrichts begrenzt wird. „Maßgebliche Gründe hierfür liegen u. a. in der für die Erzielung nachhaltiger Effekte zu geringen Zahl an Sportstunden, der inhaltlichen Verdünnung durch zu große Stofffülle, in zu großen Klassen und der im Fachlehrerprinzip und Lehrerwechsel begründeten Partikularisierung des innerschulischen Erziehungseinflusses. Selbst die Ausstattungsvoraussetzungen reichen bestenfalls für einen an traditionellen Sportarten orientierten Unterricht aus, nicht aber z. B. für einen hinreichend intensiv betriebenen, fitnessorientierten Sport“ (S. 138-139).

In Übereinstimmung damit ließ sich in mehreren Studien mittels objektiver Messverfahren feststellen, dass sich Schüler im Sportunterricht nur zwischen 15-30 % der Zeit moderat bis kräftig intensiv bewegen (z. B. FAIRCLOUGH & STRATTON, 2006; LEVIN, MCKENZIE, HUSSIE, KELDER & LYTLE, 2001) und nur etwa jedes 10. Mädchen bzw. jeder fünfte Junge die von US Healthy People 2010 (US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2000) empfohlene 50 %-Gesamtaktivität erreichen (AELTERMAN et al., 2012; MACFARLANE & KWONG, 2003). Umgekehrt geht aus empirischen Studien hervor, dass der Sportunterricht substantiell zur Gesamtaktivität von Heranwachsenden beiträgt (MEYER et al., 2013). TUDOR-LOCKE et al. (2006) zeigen, dass der Sportunterricht bei Schülern der sechsten Klassenstufe im Durchschnitt zwischen 8-11 % der Gesamtaktivität ausmacht. Bei Kindern mit tiefem Bewegungsumfang resultieren sogar fast 20 % der Gesamtaktivität aus dem Sportunterricht (MORGAN, BEIGHLE & PANGRAZI, 2007).

Das Ausbleiben direkter Gesundheitseffekte darf indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Sportunterricht auch indirekt zur Gesundheitsförderung beitragen kann, indem er zum Aufbau gesundheitsbezogener Handlungsfähigkeit beiträgt. „Die Schüler sollen Gesundheitsbewusstsein entwickeln, gesundheitliche Erwartungen an den Sport klären und lernen, ihren Sport (auch) unter einer Gesundheitsperspektive zu betreiben. Hinsichtlich konkreter Gesundheitswirkungen sollen sie erfahren, dass Sport ihr Wohlbefinden stärken und zur Entwicklung gesundheitsbedeutsamer personaler und sozialer Ressourcen beitragen kann“ (TITTLBACH et al., 2010, S. 125). Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von schulischer Gesundheitsförderung wird erneut deutlich, dass Lehrkräfte über fundierte pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen müssen, um ihre Ziele erreichen zu können.

Sensibilisierung für innovative und alternative Unterrichtskonzepte

Nach NITSCH und SINGER (2001) zeigen Befunde zum Sozialisationshintergrund von Sportlehrkräften, dass die überwiegende Zahl der Sportlehrer aus den mittleren und oberen Sozialschichten stammt, wobei dies für weibliche Lehrkräfte in besonders hohem Maße gilt. Die Mehrheit der Sportlehrkräfte hat selbst sehr früh und in hohem Umfang an organisierten Sportangeboten teilgenommen; viele Lehrpersonen sind zudem während ihrer Tätigkeit an der Schule weiterhin im außerschulischen Sport als Trainer oder Athlet tätig. NITSCH und SINGER (2001) schließen daraus, dass „bei einem großen Teil der Sportlehrer/-innen von einer an den traditionellen Sportarten und am Leistungssport orientierten sportspezifischen ‚Vorsozialisation‘ auszugehen (ist), die die Studien- und Berufswahl sowie das Sportverständnis und die Unterrichtsvorstellungen mitprägen“ (S. 122). Zu einem ähnlichen Fazit kommt HERZOG (1989). Er stellt fest, dass Sportlehrpersonen als Grund für die Berufswahl in erster Linie die Begeisterung und Freude am Sport nennen, wohingegen das Interesse an der Erziehung weniger ausschlaggebend scheint.

Vor diesem Hintergrund besteht eine wichtige Aufgabe der Pädagogischen Psychologie darin, Lehrkräfte für psychologische Aspekte des Lernens und Lehrens zu sensibilisieren und sie mit alternativen und innovativen Unterrichtskonzepten vertraut zu machen, die aus pädagogisch-psychologischer Sicht vielversprechend erscheinen (WALSH, 2008). Hinzu kommt, dass in der Ausbildung von Sportlehrkräften die Methodenvielfalt häufig auf Kosten eines möglichst reichen Repertoires an Körperübungen vernachlässigt wird. ZEUNER (2003, S. 245) zufolge brauchen Sportlehrer zunächst vor allem Körperübungen, um Sportunterricht durchführen zu können. „Die Aneignung von Unterrichtsmethoden vollzieht sich im Wesentlichen nebenbei, begleitet das Üben automatisch und bleibt so im Schatten der Aneignung oder Ausübung von Körperübungen.“ Dies führt dazu, dass Probleme der Unterrichtsgestaltung vor allem dann deutlich werden, wenn dem Lehrer eine gewisse Vielfalt an Körperübungen nicht zur Verfügung steht, diese unter Schulbedingungen nicht möglich ist oder Probleme bei der Klassenführung auftreten.

Bemühungen, angehenden Sportlehrkräften bereits während ihrer Ausbildung Wissen über innovative Unterrichtskonzepte zu vermitteln, scheinen aus mehreren Gründen sinnvoll. Erstens weisen berufserfahrene Lehrer häufig eine geringe Bereitschaft auf, ihren Unterricht zu verändern. Entsprechend schwierig ist es, neue Unterrichtskonzepte nachträglich in der vorherrschenden Schulkultur zu verankern (ROVEGNO & BAN-DAUER, 1997). Zweitens zeigen Studien, dass die Einführung eines neuen Curriculums bei Lehrern mit Ängsten und Unsicherheit verbunden ist, weil Abläufe noch nicht routinehaft verfügbar sind (BARRETT & TURNER, 2000). Passend dazu stellt ROVEGNO (1993) fest, dass Sportlehrkräfte, die ein neues Curriculum erlernen, häufig die

Gegensätze zum bisherigen Curriculum hervorheben und zunächst wenige Gemeinsamkeiten erkennen, selbst wenn solche offenkundig vorhanden sind. Nach BUTLER et al. (2008) reichen bereits kleinere Schwierigkeiten in Kombination mit einem (gefühlten) Mehraufwand aus, um Lehrer von der Umsetzung innovativer Konzepte abzubringen. Dies liegt einerseits daran, dass selbst etablierte Sportlehrer im Unterrichtsalltag viele Herausforderungen zu bewältigen haben, andererseits innovative Konzepte immer auch potenziell eine Kritik an der früheren, gängigen Praxis beinhalten (MCCAUGHTRY, SOFO, ROVEGNO & CURTNER-SMITH, 2004). Drittens tendieren Sportlehrkräfte dazu, neuartige Unterrichtskonzepte in einem Maße zu vereinfachen, dass diese nicht länger in der geforderten Tiefe umgesetzt werden können (ROVEGNO, 1998). Durch den Verzicht auf bestimmte Kernelemente sinkt indes die Wahrscheinlichkeit, dass solche Konzepte zu den erhofften Effekten führen. Diesem Umstand kann entgegengewirkt werden, indem angehenden Sportlehrern bereits im Studium fundiertes Wissen über die zentralen Komponenten bestimmter Unterrichtsmodelle vermittelt wird.

Verständnis für entwicklungspsychologische Aspekte und soziale Prozesse

Die Pädagogische Psychologie bemüht sich zudem darum, bei Lehrkräften ein Verständnis zu erzeugen, welchen Einfluss entwicklungspsychologische Aspekte auf das Lernen haben können. Kindheit und Jugend sind in vielerlei Hinsicht sensible Phasen, in denen sich zahlreiche Veränderungsprozesse abspielen, einschließlich der biologischen Veränderungen im Zusammenhang mit der Pubertät oder der sozialen und schulbezogenen Veränderungen, basierend auf dem (zweimaligen) Übergang in eine höhere Schulstufe (z. B. Unterbrechung von Freundschaften) (WIGFIELD, ECCLES & PINTRICH, 1996). Fachexperten weisen darauf hin, dass der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule normalerweise mit biologischen Veränderungen kollidiert, was Heranwachsende vor eine herausfordernde Bewältigungsleistung stellt (FLAMMER & ALSAKER, 2002).

Ferner macht die Pädagogische Psychologie darauf aufmerksam, dass sich Unterricht stets in einem sozialen Kontext abspielt und deshalb sozialpsychologische Aspekte bei der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts mitbedacht werden sollten. Nach ALFERMANN und STRAUSS (2001, S. 73) sind „unsere Wahrnehmungsprozesse, unsere Informationsverarbeitung, unsere Auffassung von Sport und von Leistung, unser Selbstbild und unsere Erwartungen an uns selbst, also alles, was unser sportliches Handeln prägt und bestimmt, (...) sozial beeinflusst (...). Unser Selbstbild, etwa das Selbstkonzept sportlicher Begabung, resultiert wesentlich aus den Rückmeldungen, die wir durch soziale Andere erfahren, aus der sozialen Anerkennung, die uns bei der Entwicklung unserer Identität leitet“.