

Was wir über den Sportunterricht der Grundschule wissen – und was nicht

Michael Braksiek & Petra Wolters

Einleitung

Der einfach wirkende Titel unseres Beitrags birgt einige Probleme in sich. So ist grundsätzlich zu fragen, was in diesem Zusammenhang »wissen« bedeuten soll. Wir verstehen darunter, dass wir empirische Befunde, die sich aus Studien zum Sportunterricht der Grundschule ergeben, zusammenfassen und bilanzieren. Außerdem ist zu klären, wie das Gebiet der referierten Studien abzustecken ist. Da schulsportbezogene Studien meist auf einen nationalen Kontext begrenzt sind – und in Deutschland durch die föderale Bildungsstruktur sogar auf einzelne Bundesländer – wird unser Schwerpunkt auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum liegen. Schließlich hat unsere Recherche ergeben, dass unter einem engen Verständnis von Unterrichtsforschung (Wolters, 2020) nicht viele Studien zum Sportunterricht der Grundschule existieren. Daher haben wir uns dazu entschlossen, sowohl die Akteure des Sportunterrichts (Lehrkräfte sowie Schüler*innen) als auch Prozesse und Wirkungen des Unterrichts einzuschließen. Ziel des Beitrags ist, einen Überblick über die deutschsprachige Forschung herzustellen, und gleichzeitig, Forschungslücken zu identifizieren.

Unser Beitrag gliedert sich dementsprechend in folgende Kapitel: Im zweiten Abschnitt widmen wir uns den empirischen Befunden zu Lehrkräften, im dritten denen zu Schüler*innen. Das ausführliche Kapitel 4 geht auf die Prozess- und Wirkungsforschung des Sportunterrichts ein. Eine Bilanz im Sinn der Beitragsüberschrift rundet den Beitrag ab.

Empirische Befunde zu Grundschullehrkräften

Wer mit welchen Qualifikationen, Einstellungen, Kompetenzen und didaktischen Ausrichtungen in der Grundschule unterrichtet, ist einerseits durch die deutschlandweite DSB-SPRINT-Studie (2006) untersucht worden. Andererseits gibt es einige kleinere Forschungsprojekte, die zu spezifischen Fragestellungen Erkenntnis-

se liefern können. Wir referieren im Folgenden diejenigen Studien, die sich erkennbar auf Grundschullehrkräfte beziehen.

Besonders auffällig ist die sehr ungleiche Geschlechterverteilung bei dem lehrenden Personal an Grundschulen. Oesterreich und Heim (2006, S. 157) stellen dar, dass 83 % der Sportlehrkräfte an Grundschulen Frauen und nur 17 % Männer sind. Dies ist insofern bemerkenswert, dass das zahlenmäßige Geschlechterverhältnis in den anderen Schulformen entweder fast ausgeglichen ist oder eher Männer überrepräsentiert sind. Allerdings wäre es interessant zu wissen, ob sich an diesen Zahlenverhältnissen seit dem Beginn der 2000er Jahre etwas verändert hat. Da es leider keine repräsentative Nachfolgestudie gibt, muss man hier eine Forschungslücke konstatieren. Ein weiterer Befund, der bedenklich erscheint, betrifft ebenfalls nur die Grundschule: an keiner anderen Schulform ist der Anteil der »fachfremden« Lehrkräfte so hoch (49 %). Zum Vergleich: bei Gymnasien liegt der Anteil bei 2 % (ebd., S. 159). Man weiß jedoch nicht, inwiefern sich der Unterricht dieser »fachfremden« Lehrkräfte von demjenigen, den ausgebildete Sportlehrer*innen erteilen, unterscheidet. Generell sollte man annehmen, dass universitär ausgebildete Expert*innen besseren Sportunterricht durchführen als nicht ausgebildete – nach Oesterreich und Heim (2006, S. 171) schätzen »fachfremde« Lehrkräfte die Qualität ihres Unterrichts schwächer ein als die ausgebildeten. Aber empirische Belege zur beobachtbaren, wenn nicht gar messbaren Unterrichtsqualität liegen unseres Wissens nicht vor.

Ohnehin haben Brandl-Bredenbeck et al. (2020) bei einer Untersuchung der universitären Curricula festgestellt, dass die Ausbildung von Grundschullehrkräften je nach Standort und Bundesland erheblich variiert. Das Bundesland Bayern z.B. lässt Lehrkräfte eine »Basisqualifikation Sport« durchlaufen (Liebl, 2020). Ob sich aufgrund des unterschiedlichen Qualifikationsniveaus der Lehrkräfte Differenzen in den Kompetenzen der Schüler*innen zeigen, ist nicht bekannt (Liebl, 2020, S. 158). Immerhin weisen neuere Studien bestimmte Lehrkompetenzen der bayrischen »basisqualifizierten« Grundschullehrer*innen nach (Liebl, 2018; Liebl & Sygusch, 2020).

Mit der Umstellung der Lehrpläne auf eine Kompetenzorientierung beschäftigen sich mehrere Interviewstudien (Balz et al., 2013; Neumann, 2013; Roth, 2012; Neumann & Pfister, 2020), die die Sichtweise der Lehrkräfte erheben. Insgesamt zeichnet sich ab, dass Sportlehrkräfte sich nach wie vor eher an Inhalten als an Kompetenzen orientieren, häufig wenig konkrete Kenntnisse zu Kompetenzen und Kompetenzformulierungen haben und sich bei der Umstellung von den alten auf die neuen Lehrpläne kaum unterstützt fühlen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in den Reihen der Lehrer*innen durchaus auch Skepsis gegenüber der Kompetenzorientierung verbreitet ist (Neumann, 2013, S. 110–113). Roth (2012) charakterisiert in ihrer Studie mit 20 nordrhein-westfälischen Sportlehrer*innen die »Angekommenen«, »Suchenden« und die »Unbeeindruckten«. Denkt man an die Er-

gebnisse der Sportlehrerforschung aus den 1980er Jahren zurück, so ergeben sich Parallelen: Schon die Studie von Bräutigam zur Unterrichtsplanung (1986) zeigte, dass Sportlehrer*innen sich kaum von Lehrplänen beeinflussen ließen. Auch die Orientierung an Inhalten statt an Zielen (im heutigen Sprachspiel: an Kompetenzen) findet sich schon bei Lange (1981). Eine weitere Konstante ergibt sich bei der Auswertung von Sportunterricht, die von didaktischer Seite als unentbehrlich gilt (Scherler, 2004), jedoch laut einer Interviewstudie mit 21 Grundschullehrkräften im alltäglichen Unterrichten kaum Einfluss auf die folgende Unterrichtsplanung hat (Große, 2020). Man könnte folgern, dass nach wie vor die Alltagspraxis des Sportunterrichts ihre eigene Logik hat, die nicht deckungsgleich mit der sportdidaktischen Sichtweise ist.

In der Lehrer*innenforschung kann das Thema Professionalisierung als etabliert gelten. Deshalb sind Studien zu den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften auch mit dem Bezug zum Unterrichtsfach Sport zu finden – aber leider meist ohne eine deutliche Beziehung zur Schulform (Seyda, 2020). Eine Ausnahme stellen Untersuchungen zu diagnostischen Kompetenzen von Grundschullehrer*innen dar (Seyda, 2018; Seyda & Langer, 2019), die als Teil des fachdidaktischen Wissens und Könnens eingeordnet werden können. Besonders sich in die Selbstsicht der Schüler*innen hineinzusetzen, fällt den Grundschullehrkräften offensichtlich schwer (Seyda, 2018) – und zwar unabhängig davon, ob das Fach Sport studiert wurde oder nicht.

Eines der großen Themen der letzten Jahre war und ist die Inklusion in Regelschulen; generell ist bislang ein »normativer Überschuss« festzustellen, während Studien zur Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht noch rar sind, erst recht für den Bereich der Grundschule (Wolters, 2020, S. 35). Dies ist bedauerlich, weil inklusiver Unterricht hier schon eine sehr hohe Verbreitung gefunden hat (Speck-Hamdan, 2015). Zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, also etwa der gemeinsamen Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften und Förderlehrer*innen, berichtet Neumann (2020) von eher ernüchternden Erkenntnissen: Aufgrund mangelnder Strukturen und der Einschätzung der Akteure, dass Sport nicht gerade das wichtigste Schulfach sei, beschränkt sich die Zusammenarbeit oft auf die nötigsten organisatorischen Absprachen.

Empirische Befunde zu Grundschüler*innen

Ein Thema, das sehr intensiv beforscht wird, betrifft die körperlich-motorischen Voraussetzungen der Grundschüler*innen. Da die motorische Leistungsfähigkeit meist unabhängig von Qualität und Umfang des Sportunterrichts erhoben wird, sei hier nur auf den Überblick bei Herrmann et al. (2020) verwiesen, der nach

einer rückläufigen Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit mittlerweile eine gewisse Stabilisierung des Leistungsniveaus konstatiert.

Wie Grundschüler*innen den Sportunterricht betrachten und ob sie sich im Unterricht wohlfühlen, sind weitere Themen, zu denen sich einige Veröffentlichungen finden. Schon in der SPRINT-Studie wurden Schüler*innen der 4., 7. und 9. Klasse zu verschiedenen Aspekten des Sportunterrichts befragt u.a. zur Bedeutung von außerschulischen Vorerfahrungen für den Sportunterricht und umgekehrt zum Nutzen des Sportunterrichts für die Freizeit. Hier erscheint uns ein Vergleich der Altersgruppen interessant: Während Grundschüler*innen den Nutzen des Sportunterrichts für ihre Freizeit für relativ hoch halten (3,27 auf einer vierstufigen Skala), sinkt dieser Wert bis zur 9. Klasse auf 1,98 (Gerlach et al., 2006, S. 127). Der Sportunterricht der Grundschule kann also offensichtlich einen wünschenswerten Lebensweltbezug herstellen, während dies in höheren Jahrgangsstufen immer weniger gelingt. Parallel dazu verläuft die Kurve des Wohlbefindens im Sportunterricht: Viertklässler*innen fühlen sich im Sportunterricht insgesamt sehr wohl; im Laufe der Jahre schätzen die Schüler*innen ihr eigenes Wohlbefinden geringer ein und die Werte für Mädchen und Jungen entwickeln sich weiter auseinander (ebd., S. 134). Wenn Schüler*innen Noten für die Qualität ihres Sportunterrichts vergeben sollen, so ist auch hierbei wieder zu erkennen, dass Grundschüler*innen den Sportunterricht am besten bewerten (Schulnote 1,5 bis 1,6). Bis zur 9. Klasse verschlechtert sich diese Bewertung auf 2,3 bis 2,7 (unterschieden nach Jungen und Mädchen [ebd., S. 147]).

Neuere Studien können unser Wissen zum Wohlbefinden von Grundschüler*innen ausdifferenzieren. So ermittelten Prohl et al. (2015), dass übergewichtige Kinder sich hinsichtlich ihres Wohlbefindens im Sportunterricht kaum von normalgewichtigen unterscheiden (ähnlich Albrecht, 2020). Soziometrische Verfahren zeigen zudem, dass die Wahl von Spiel- und Sportpartnern nur wenig vom Gewichtsstatus abhängt. Ist damit der Sportunterricht der Grundschule ohne »atmosphärische« Probleme? Eine Studie mit Grundschüler*innen zeigt, dass das Wohlbefinden im Sportunterricht offensichtlich sehr eng verknüpft ist mit der Einstellung zum eigenen Körper. Im Gegensatz zu normalgewichtigen körperzufriedenen Kindern empfinden normalgewichtige körperunzufriedene mehr Angst vor dem Sportunterricht und versuchen Situationen zu vermeiden, in denen sie sich körperlich exponieren müssten (Grimminger-Seidensticker et al., 2019). Ergänzend kommen Korte et al. (2020) aufgrund einer Interviewstudie zu der Einsicht, dass die befragten Kinder dem Aussehen bzw. dem Körper eine große Bedeutung beimessen und dass das eigene Sport- und Bewegungsverhalten schon in diesem frühen Alter als Investition gesehen wird. Als wirkmächtigste Variable zur Erklärung von Angst vor dem Sportunterricht identifizieren Möhwald et al. (2020, S. 165-166) allerdings die soziale Lage der Kinder: je schwächer der sozioökonomische Status, desto ausgeprägter die Angst vor dem Sportunterricht.

Den zweitgrößten Erklärungswert liefert die motorische Leistungsfähigkeit, während der Gewichtsstatus nur wenig zur Varianzaufklärung beitragen kann – was konsistent mit dem Befunden von Prohl et al. (2015) ist.

Dem Verhältnis von außerschulischen und schulischen Bewegungspraxen geht Erhorn (2012) in einer ethnographischen Studie nach; er kann eine Fülle an Bewegungspraxen in der Lebenswelt der von ihm begleiteten Grundschüler*innen nachweisen, die wiederum den schulischen Unterricht erheblich beeinflussen. Während Schüler*innen von sich aus Erfahrungen, Interessen und Praktiken in den Sportunterricht hineintragen (und wieder hinaus), ergeben sich komplementäre Handlungsweisen der Lehrkräfte, die er mit »Kultivieren«, »Zeigen« und »Provozieren« benennt (Erhorn, 2012, S. 274). Inhaltlich verwandt erscheint uns eine längsschnittlich angelegte, qualitative Studie zum Erleben des Sportunterrichts, die sich besonders dem Inhaltsbereich Spielen widmet (Balz et al., 2017). Die Studie belegt, dass Grundschüler*innen Spielsituationen nutzen, um individuelle Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen, z.B. ihr Wohlbefinden zu sichern, Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen herzustellen und ihre außerschulisch erworbenen Spielpraktiken einzubringen. Dabei kann die Deutung der Spielsituationen durch die Schüler*innen durchaus von der der Lehrkraft abweichen (ebd., S. 64). Wie Grundschulkinder Niederlagen bewältigen, hat Reimann-Pöhlens (2017) ausführlich erforscht und dabei festgestellt, dass die befragten Kinder in Interviews viele Strategien nennen konnten, denen allen – selbst bei von außen als dysfunktional wirkenden Verhaltensweisen – gemeinsam ist, dass damit psychische Grundbedürfnisse befriedigt werden (Reimann-Pöhlens, 2020, S. 124).

Eine außergewöhnliche, allerdings wenig rezipierte Studie von Kuhn (2006) verwendet ein Design, bei dem Grundschüler*innen ihre Wünsche und Vorstellungen von Sportunterricht zunächst malen bzw. zeichnen und sich anschließend in einem Interview dazu äußern. Die Vielzahl an Einzelbefunden kann hier nicht referiert werden; man kann aber eine große Vielfalt an Wünschen und zum Teil frappierend kompetente Äußerungen zum Sportunterricht festhalten, die ein empirischer Beleg für die These sind, dass Schüler*innen Co-Konstrukteure von Unterricht sind. Eine erste Studie zum immer populärer werdenden Thema der Nutzung digitaler Medien im Sportunterricht legen Greve et al. (2020) vor. Auf der Basis von Interviews mit Grundschüler*innen, die Tablets im Sportunterricht zur Erstellung von Videos genutzt haben, konnten sie rekonstruieren, dass die Schüler*innen den Tablet-Einsatz primär als Möglichkeit zur Erweiterung ihrer Wahrnehmung und Erfahrung von Bewegung sehen und nutzen.

Wirkungen und Prozesse des Sportunterrichts

Im Folgenden werden Studien aus der Grundschulsportforschung betrachtet, die die Effekte von Interventionen im Sportunterricht untersucht, sowie Studien, die unterrichtliche Prozesse als solche analysiert haben.

In der Grundschulsportforschung vergleichsweise gut untersucht sind Effekte bestimmter methodisch-didaktischer Maßnahmen auf Facetten des Selbstkonzepts von Grundschüler*innen¹. Die Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) ist eine der umfangreichsten Studien zu dieser Thematik (Conzelmann et al., 2011). In einem quasi-experimentellen Design wurden die Effekte theoriegeleitet entwickelter Unterrichtsreihen auf Facetten des Selbstkonzepts von Schüler*innen untersucht. Allgemein zeigte sich, dass die Förderung der Selbstkonzeptfacetten durch die Intervention(en) grundsätzlich erfolgreich war. Differenzierte Analysen einzelner Teilaspekte der Gesamtstudie ergaben u.a., dass die Selbstkonzeptfacetten unterschiedlich (gut) gefördert werden konnten, die Intervention dazu führte, dass die Schüler*innen ihr Selbstkonzept teilweise realitätsangemessener einschätzen, bestimmte Effekte geschlechtsspezifisch sind und erfahrene Lehrkräfte die Interventionsinhalte besser umsetzen (Oswald, Schmidt et al., 2013; Oswald, Valkanover et al., 2013; Schmidt et al. 2013, 2015).

In einer kleineren und kürzeren Studie, jedoch mit denselben theoretischen Grundlagen der Intervention, konnten Valkanover et al. (2021) zwar Effekte auf die kreativ-tänzerische Kompetenz der Schüler*innen, jedoch nicht auf ihr tänzerisches Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen. Die Ergebnisse von Magnaguagno et al. (2016) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte intensiv geschult und während der Intervention betreut werden müssen, um eine hohe Implementationsqualität zu erreichen und dass nur diese hohe Qualität zu – wenn auch kleinen – Verbesserungen des sozialen Selbstkonzepts der Schüler*innen führt.

Einem evaluativen Ansatz folgte Seyda (2011a), die im Rahmen des Projekts »Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW« untersuchte, ob eine Erhöhung der wöchentlichen Sportstunden von drei auf fünf Stunden einen Effekt auf das Selbstkonzept von Grundschüler*innen hat. Es zeigte sich, dass Schüler*innen sowohl ihr generelles Selbstkonzept als auch ihr Körper selbstwertgefühl zum Ende ihrer Grundschulzeit geringer einschätzen als zu Beginn, unabhängig vom Umfang des Sportunterrichts. Ebenfalls unabhängig vom Umfang des Sportunterrichts scheint das physische als auch das soziale Selbstkonzept der Schüler*innen über die gesamte Grundschulzeit hinweg stabil zu bleiben. Keine Effekte hatte die

1 Die im Folgenden beschriebenen Interventionsstudien untersuchten Schüler*innen, die dem Alter nach in Deutschland i.d.R. die fünfte Klasse an weiterführenden Schulen besuchen würden, in der Schweiz jedoch noch an Primarschulen unterrichtet wurden.

Ausweitung des Sportunterrichts auf das physische Selbstkonzepts der Schüler*innen im vierten Schuljahr sowie auf die Realitätsangemessenheit der Einschätzungen des physischen Selbstkonzepts. Geschlechtsspezifische Analysen ergaben u.a., dass das generelle Selbstkonzept der Schülerinnen zum Ende der vierten Klasse zu einem geringen, aber signifikanten Teil durch die Ausweitung des Sportunterrichts erklärt werden kann. Bei den Schülern zeigte sich dieser Effekt nicht. Die Evaluation des Projekts ergab neben den Befunden zur Selbstwirksamkeit noch einige weitere Erkenntnisse. So konnten weder Effekte der Ausweitung des Sportunterrichts auf Bereiche der koordinativen Leistungsfähigkeit der Schüler*innen, ihrer Wahrnehmung des Klassenklimas, ihres Wohlbefindens in der Schule noch ihrer Schuldevianz nachgewiesen werden (Seyda, 2011b). Begleitende quantitative Lehrkräftebefragungen ergaben u.a., dass die Lehrkräfte hohe Erwartungen hinsichtlich potenzieller Effekte der Ausweitung des Sportunterrichts hatten (z.B. Lernmotivation oder Leistungsfähigkeit), diese jedoch eher nicht erfüllt wurden (Burrmann, 2011). Gleichwohl zeigte sich, dass Lehrkräfte, die die Projektidee konzeptnäher umsetzen, auch mehr positive Effekte wahrnahmen. Insgesamt fühlten sich die Lehrkräfte durch die Ausweitung des Sportunterrichts zudem nicht mehr belastet. Ähnliches ergaben auch die qualitativen Befragungen der Lehrkräfte (Serwepandrick, 2011). Darüber hinaus zeichnete sich in den Daten ab, dass durch die Ausweitung des Sportunterrichts eine »Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit von Bewegung, Spiel und Sport« (ebd., S. 153) auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern stattgefunden habe.

Neben diesen vergleichsweisen großen Studien lassen sich vereinzelt kleinere Interventionsstudien finden, die ebenfalls die Ausweitung des Sportunterrichts (z.B. Haas et al., 2009; Osterroth et al. 2012) oder Trainingseffekte (z.B. Thienes & Lehmann, 2010) in den Blick nahmen, auf die hier jedoch nur verwiesen werden kann.

Jenseits von Interventions- und Evaluationsstudien lassen sich – wenn auch wenige – Studien zu Prozessen im Sportunterricht der Grundschule finden. Aufgrund dieses Untersuchungsfokus sind diese Studie in der Regel qualitativ angelegt.

Greve (2013) evaluierte in einer qualitativen Studie den Einsatz des um sportpädagogische Reflexionsphasen erweiterten Konzepts des genetischen Lehrens und Lernens im Sportspiel am Beispiel Handball in der Grundschule. Auf Basis von Beobachtungen und Interviews konnten Spielphänomene rekonstruiert werden, die von Schüler*innen erlebt, in den Reflexionsphasen diskutiert und als relevant erachtet wurden (z.B. Beteiligung am Spiel einfordern oder Konflikte thematisieren und lösen). Insgesamt zeigte sich, dass das Unterrichtskonzept Bedingungen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts schaffen kann. Ebenfalls auf sprachliche Prozesse im Sportunterricht fokussierte Erhorn (2014), der in einer qualitativ-explorativen

Studie sprachförderliche Potenziale des Grundschulsportunterrichts untersuchte. Hierzu wurden videographierte Sportunterrichtsstunden einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (2.-4. Klasse) analysiert. Er konnte mehrere Formen von Sprechhandlungen der Schüler*innen, die für die kindliche Sprachförderung als besonders relevant anzusehen sind, sowie hierfür förderliche Handlungsweisen der Lehrkraft identifizieren (z.B. das Diskutieren und Verhandeln sowie das Schaffen gesprächsförderlicher Rahmenbedingungen). Insgesamt wurde deutlich, dass insbesondere in Sitzkreisgesprächen durch die Thematisierung von zuvor im Unterricht erlebten oder beobachteten Situationen sprachförderliche Potenziale des Grundschulsportunterrichts zur Geltung kommen und genutzt werden können.

Neuere qualitative Studien nehmen Sportunterricht zunehmend aus praxistheoretischen Perspektiven auf Basis von videographischen Daten in den Blick. Wolff (2017) rekonstruierte soziale Mikroordnungen im Sportunterricht der Grundschule und beschreibt daraus einen »Spielplan« von Sportunterricht, der einen Rahmen für (Wieder-)Herstellung von sozialer Ordnung im Sportunterricht darstellt. Die vier Hauptkategorien dieses Spielplans sind (unterrichtschronologisch) die Koordination, die Konstitution, das Spiel und die Wandlung, in denen sich jeweils spezifische Praktiken vollziehen, die dabei helfen den Sportunterricht »am Laufen« zu halten. Ebenfalls aus praxistheoretischen Perspektiven analysieren Schiller et al. (2021) sowie Braksiek und Kurnitzki (2018) inklusiven Sportunterricht der Grundschule mit dem Interesse an Differenzkonstruktionen und daran potenziell anschließenden Ein- und Ausschlussprozessen. Beide Studien konnten spezifische Formen von Differenzkonstruktionen und ihre Zusammenhänge sowie zugrundeliegende implizite (kollektive) Wissensbestände rekonstruieren.

Fazit

Was wir über den Sportunterricht der Schule wissen, hängt nicht unbedingt an der wissenschaftlichen Systematik oder didaktischen Kernthemen, sondern vielmehr ist der Trend zu beobachten, dass bildungspolitische Diskussionen sich mit gewisser Verzögerung in den empirischen Untersuchungen der Sportpädagogik wiederfinden. So sind etwa die Studien zur Kompetenzorientierung und Inklusion einzuordnen. »Einheimische« Begriffe und Themen sind dagegen seltener, z.B. ist wenig bekannt über das Kerngeschäft des Sportunterrichts, nämlich der Vermittlung der fachlichen Inhalte oder der fachspezifischen Bildungsprozesse. Methodisch ist zu bilanzieren, dass forschungsökonomische und pragmatische Entscheidung offensichtlich eine gewichtige Rolle spielen, denn aufwendige Beobachtungsstudien sind im Vergleich zu Fragebogen- oder Interviewstudien deutlich seltener. Positiv anzumerken ist jedoch, dass videographische Studien in den letzten Jahren an

Bedeutung gewonnen haben. Mutmaßlich ist diese Entwicklung auf eine immer einfachere Umsetzung der Erhebung und Auswertung videographischer Daten zurückzuführen. Dass Kinder der ersten und zweiten Klassenstufe wenig beforscht werden, dürfte auch hier mit forschungsökonomischen Gründen zusammenhängen, da schriftsprachliche Verfahren und Interviews wenig erfolversprechend zu sein scheinen. Man kann jedoch annehmen, dass gerade diese Klientel besonders interessant wäre, da hier der Grundstein für die gesamte weitere Schulsportkarriere gelegt wird. Insgesamt kommen wir zu dem Ergebnis, dass eine grundschulbezogene Forschung zum Fach Sport noch wenig entwickelt ist, dass Vergleiche zwischen Schulformen kaum vorgenommen werden und dass komplexere Vorhaben (wie die Verknüpfung von Unterrichtsqualität mit Einflussfaktoren wie Kompetenzen der Lehrpersonen oder entwicklungspsychologische Bedingungen und Unterrichtsgestaltung) bislang fehlen. Es gibt also in jeder Hinsicht weiteren Forschungsbedarf.

Literatur

- Albrecht, L. (2020). Zur Anerkennung übergewichtiger und adipöser Kinder im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 131-144). Meyer & Meyer.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45-66.
- Balz, E., Frohn, J., Neumann, P., & Roth, A.-C. (2013). Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten. Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie. *Sportunterricht*, 62(9), 258-263.
- Braksiek, M., & Kurnitzki, S. (2018). Doing gender und Differenzkonstruktion. Ergebnisse einer fächervergleichenden Videostudie. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M., Leibetseder, & R. Wimberger (Hg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 256-261). Klinkhardt.
- Brandl-Bredenbeck, H. P., Kroll, L., Scholz, M., & Liebl, S. (2020). Sport in der Primarstufe – eine Synopse der Lehrkräftebildung. *Sportunterricht*, 69(4), 148-154.
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Czwalina.
- Burrmann, U. (2011). Akteursebene II: Lehrerinnen und Lehrer – Befragung. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 98-131). Meyer & Meyer.

- Conzelmann, A., Schmidt, M., & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Huber.
- Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern*. transcript.
- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 26(1), 25-47.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In DSB (Hg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Meyer & Meyer.
- Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel*. Logos.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., Schwedler, A., & Süßenbach, J. (2020). The use of digital media in primary school PE—student perspectives on product-oriented ways of lesson staging. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- Grimminger-Seidensticker, E., Korte, J., Möhwald, A., & Trojan, J. (2019). Körperunzufriedenheit, Angsterleben und Präferenzen didaktischer Inszenierungen im Sportunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7(2), 73-87.
- Große, C. (2020). Auswertung von Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In P. Neumann, & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 171-183). Meyer & Meyer.
- Haas, S., Vath, J., Bappert, S., & Bös, K. (2009). Auswirkungen einer täglichen Sportstunde auf kognitive Leistungen von Grundschulkindern. *Sportunterricht*, 58(8), 227-232.
- Herrmann, C., Sygusch, R., & Töpfer, C. (2020). Motorische Leistungsdispositionen von Schülerinnen und Schülern. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl., S. 61-81). Meyer & Meyer.
- Korte, J., Möhwald, A., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Körperbild, Bewegung und Sport in der Wahrnehmung von Grundschulkindern. *Sportunterricht*, 69(2), 59-64.
- Kuhn, P. (2006). *Was Kinder bewegt*. Habilitationsschrift. Bayreuth.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Alltag. *Sportpädagogik*, 5(6), 10-17.
- Liebl, S. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund- und Hauptschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 2(2), 5-11.
- Liebl, S. (2020). »Fachfremd« unterrichtende Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Sportunterricht*, 69(4), 155-160.
- Liebl, S., & Sygusch, R. (2020). Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8(1), 87-104.

- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R., & Conzelmann, A. (2016). Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23(2), 56–65.
- Möhwald, A., Grimminger-Seidensticker, E., & Korte, J. (2020). Die Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale für das Erleben von Zustandsangst vor dem Sportunterricht in der Grundschule. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 158–170). Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (2020). Wie entwickeln multiprofessionelle Teams inklusiven Sportunterricht in der Grundschule? In P. Neumann, & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 210–223). Meyer & Meyer.
- Neumann, P., & Pfister, V. (2020). Zur Akzeptanz von Mindeststandards im Grundschulsportunterricht aus der Perspektive fachlich qualifizierter und fachfremder Lehrkräfte. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 197–209). Meyer & Meyer.
- Oesterreich, C., & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In DSB (Hg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 153–180). Meyer & Meyer.
- Osterroth, A., Spang, F., & Gießing, J. (2012). Die kurzfristigen physiologischen Auswirkungen einer täglichen Sportstunde. Ergebnisse einer Pilotstudie mit Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse. *Sportunterricht*, 61(1), 14–19.
- 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. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(2), 255–274.
- Prohl, R., Ott, M., & Albrecht, L. I. (2015). Soziale Anerkennung und individuelles Wohlbefinden übergewichtiger Kinder im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3(2), 43–60.
- Reimann-Pöhlens, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht. Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcript.
- Reimann-Pöhlens, I. (2020). Erleben und Bewältigen von Niederlagen im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 118–130). Meyer & Meyer.
- Roth, A. C. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Grundlagen – Befunde – Beispiele*. Shaker.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.

- Schiller, D., Rode, D., Zander, B., & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 67-81. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00098-0>
- Schmidt, M., Blum, M., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2015). Motor ability and self-esteem: The mediating role of physical self-concept and perceived social acceptance. *Psychology of Sport & Exercise*, 17, 15-23.
- Schmidt, M., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Veridicality of self-concept of strength in male adolescents. *Perceptual and motor skills*, 116(3), 1029-1042.
- Serwe-Pandrick, E. (2011). Organisationsebene I: Wie Schulen Schule »entwickeln«. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 132-157). Meyer & Meyer.
- Seyda, M. (2011a). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter*. Meyer & Meyer.
- Seyda, M. (2011b). Akteursebene I: Schülerinnen und Schüler – Test und Befragung. In J. Thiele, & M. Seyda (Hg.) *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 71-97). Meyer & Meyer.
- Seyda, M. (2018). Können Sportlehrkräfte die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen? Eine Untersuchung über die Akkuratheit von Beurteilungen physischer Fähigkeitsselbstwahrnehmungen. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 215-231.
- Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl.) (S. 217-241). Meyer & Meyer.
- Seyda, M., & Langer, A. (2019). *Diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften (DiKS)*. Unveröffentlichter Abschlussbericht für die DFG.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 13-22). Springer VS.
- Thienes, G., & Lehmann, S. (2010). Koordinationstraining im Sportunterricht – methodisch angeleitet oder spielerisch beiläufig? Eine Pilotstudie mit Grundschulkindern. *Sportunterricht*, 29(1), 2-7.
- Valkanover S., Rubeli, B., Rordorf-Keller, V., & Berger, R. (2021). Selbstkonzeptförderung durch Darstellen und Tanzen im Sportunterricht – Zur Bedeutung von Feedback. *Sportunterricht*, 70(6), 258-263.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie*. transcript.
- Wolters, P. (2020). Unterrichtsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports* (3. Aufl., S. 16-60). Meyer & Meyer.