

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Armut und Schulsport

Eine Lehrinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte

Laura Schreiner¹, Christine-Irene Kraus^{1,*}, Natalia Fast¹,
Valerie Kastrup¹ & Bernd Gröben¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,

Abteilung Sportwissenschaft,

Arbeitsbereich IV: Sport und Erziehung,

Universitätsstraße 25,

33615 Bielefeld

christine-irene.kraus@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Etwa drei Millionen Kinder in Deutschland leben derzeit in Armut, die sich in vielfältiger Weise auf ihr Leben niederschlagen und die materielle, kulturelle, soziale, physische und psychische Versorgung beeinflussen kann. Armut kann sich auch auf den Sportunterricht auswirken, da beispielsweise bereits das außerschulische Sportengagement von sozialer Ungleichheit geprägt wird und zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen führt. Daher ist es wichtig, dass Sportlehrkräfte sich mit der Armutsproblematik auseinandersetzen, um durch die Förderung motorischer, sozialer und motivationaler Fähigkeiten den von Armut betroffenen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht ermöglichen zu können. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und stellt eine Lehrinheit von zwei Seminarsitzungen für die universitäre Lehre vor. Diese Lehrinheit verfolgt mithilfe des Ansatzes der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013) das Ziel, angehende Sportlehrkräfte für Armut und die damit verbundene Lebenswirklichkeit von Schüler*innen zu sensibilisieren.

Schlagwörter: Armut; Schulsport; Sportunterricht; Lehrerbildung; soziale Ungleichheit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Etwa drei Millionen Kinder in Deutschland leben derzeit in Armut und damit in Familien, denen weniger als 60 Prozent des gewichteten Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung steht (BpB, 2020). Armut ist damit durch die vorhandenen finanziellen Mittel definiert; die möglichen Folgen gehen allerdings weit über die Limitierung ökonomischer Möglichkeiten hinaus. Armut kann sich in vielfältiger Weise auf das Leben von Kindern niederschlagen und die materielle, kulturelle, soziale, physische und psychische Versorgung beeinflussen (Holz, 2008). Oftmals führt Armut zu Benachteiligungen und Einschränkungen der Teilhabechancen von Kindern. So zeigen Gläser et al. (2008) und Holz (2008), dass von Armut betroffene Kinder oftmals unter Bedingungen aufwachsen, die zu Bildungsungleichheit führen können.

Ebenso ist ein Sportengagement von Kindern stark vom sozioökonomischen Status – und somit u.a. auch von dem Einkommen der Eltern – abhängig (Haut, 2021; Manz et al., 2014). Damit sind arme Kinder nicht nur seltener Mitglied eines Sportvereins, sondern tendenziell auch weniger sportlich bzw. körperlich aktiv (Eckert et al., 2012). Im Sportunterricht stehen sie dann jenen Schüler*innen gegenüber, die z.B. bereits durch ein Engagement im Sportverein eine sportliche Vorsozialisation durchlaufen und tendenziell weiter entwickelte motorische und soziale Fähigkeiten sowie eine höhere Motivation und damit bessere Voraussetzungen für die Teilhabe am Sportunterricht mitbringen (Joisten et al., 2020).

Um dieser sozialen Ungleichheit durch eine angemessene Förderung motorischer, sozialer und motivationaler Fähigkeiten begegnen zu können, ist es wichtig, dass Sportlehrkräfte für die Armutsproblematik sensibilisiert sind und den betroffenen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe am Schulsport ermöglichen. Jedoch wurde das Thema Armut durch die Sportpädagogik bislang kaum bearbeitet, und zudem zeigen allgemeinere Studien, dass Lehrkräfte teilweise selbst zur Stigmatisierung und teilweise auch zum Ausschluss von in Armut aufwachsenden Kindern beitragen können (Gläser et al., 2008; Holz, 2008).

Will man dem entgegenwirken, sollten künftige Lehrkräfte bereits in ihrem Studium mit dieser Problematik konfrontiert werden. Aus diesem Grund wurden zwei Sitzungen des an Bachelor- und Masterstudierende gerichteten Seminars „Umgang mit Heterogenität“ der Abteilung Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld explizit dem Thema Armut und Schulsport gewidmet. Ein Team von fünf Lehrenden hat dafür ein Sitzungskonzept entworfen, dieses in mehreren Semestern und jeweils eigenen Seminaren umgesetzt und im Laufe der Zeit stetig weiterentwickelt. Das Ergebnis dieses Prozesses ist das Arbeitsblatt *Armut und Schulsport*, mit dem einerseits das Ziel verfolgt wird, Lehramtsstudierende des Faches Sport für die Armutsproblematik und die damit verbundene Lebenswirklichkeit der Schüler*innen zu sensibilisieren, ohne zur Diskriminierung und Stigmatisierung dieser beizutragen. Andererseits sollen die Studierenden dazu befähigt werden zu erkennen, wie sie selbst Handlungsalternativen für die Bearbeitung der Armutsproblematik entwickeln können. Das Arbeitsblatt, das den Zusammenhang der wichtigsten Elemente beider Sitzungen abbildet, steht als Online-Supplement zum Download zur Verfügung.

Im Folgenden wird das entwickelte Material zunächst didaktisch eingeordnet und im Detail präsentiert. Danach wird dessen theoretische Rahmung vertieft. Abschließend erfolgt die Auswertung der in der praktischen Umsetzung gewonnenen Erfahrungen.

2 Didaktische Begründung: Konzept und Ziele des Vorhabens

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zeigt sich, dass für die Bearbeitung des Themas Armut im Seminarekontext der Sportpädagogik zwei Herausforderungen begegnet werden muss. Zunächst einmal muss den Studierenden die Relevanz von Armut für den Schulsport vermittelt werden, indem ihre Ausprägungen und Folgen aufgezeigt

werden. Darüber hinaus müssen ihnen zugleich mögliche Konsequenzen für die Schüler*innen bewusst gemacht werden, die häufig erst mit der individuellen Wahrnehmung von Armut durch die Sportlehrkräfte selbst entstehen. Auf Grundlage dieser Kenntnisse können Lehrkräfte in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, die eigene Subjektivität zu reflektieren, um so geeignete Handlungsalternativen entwickeln zu können. Daher wurden für die beiden Seminarsitzungen folgende zwei Ziele gesetzt:

- a. *Die Studierenden erwerben Wissen über die Definition und Relevanz von (Kinder-)Armut in Deutschland, sodass sie diese als strukturelles Phänomen einordnen können. Darüber hinaus reflektieren die Studierenden, in welcher Weise sich die Wahrnehmung von Armut durch Lehrkräfte und Schüler*innen auf die Teilhabe am Schulsport auswirken kann.*
- b. *Die Studierenden identifizieren Auswirkungen von Armut auf die Teilhabe am Schulsport und erkennen, dass sie Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, um Kinderarmut als Sportlehrkraft zu begegnen.*

Zur Erreichung dieser Ziele eignet sich der didaktische Ansatz der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013). Aufbauend auf den Konzepten der „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995) und der „reflexiven Interkulturalität“ (Hamburger, 2000) konzentriert sich dieser darauf, Reflexionsprozesse anzuregen. Diesem Ansatz wie auch unserem Vorhaben liegt insofern ein weites und intersektionales Verständnis von Inklusion zugrunde, das nicht nur auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung abzielt, sondern weitere Kategorien (wie eben beispielsweise sozioökonomische Faktoren) hinzunimmt und diese als in Wechselwirkung miteinander stehend begreift (Budde & Hummrich, 2013).

Das Konzept folgt dem Dreischritt der Dramatisierung, Entdramatisierung und Reflexion, um so Differenzen, Normen und Diskriminierungen offenzulegen (Budde & Hummrich, 2013). Insofern ermöglicht es das Konzept, zunächst entlang der Dramatisierung die im Schulsport oftmals wenig beachtete Differenzkategorie Armut in den Mittelpunkt zu rücken und entstehende Mechanismen offenzulegen. Darauf aufbauend können im Zuge der Entdramatisierung und im Sinne einer intersektionalen Perspektive weitere Kategorien hinzugenommen werden, um die Kategorie Armut nicht als alleinige Determinante, sondern in einem hochkomplexen Zusammenhang stehend zu begreifen. So erfolgt eine Entdramatisierung, indem simplifizierte Definitionen und Zuschreibungen dekonstruiert werden. Durch eine Reflexion wird schließlich die eigene Reflexivität und damit die Möglichkeit des intendierten Handelns und des kritischen Denkens der Studierenden gefördert (Budde & Hummrich, 2013).

3 Das Material: Ein Arbeitsblatt zum Thema Armut und Schulsport

Das entwickelte Arbeitsblatt dient der Strukturierung der beiden Sitzungen und wird durch die Studierenden im Laufe der Sitzungen sukzessive erarbeitet und ausgefüllt (zur Vorschau s. Abbildung 1; abrufbar als Online-Supplement zu diesem Beitrag).¹ Zur Vorbereitung auf die erste Sitzung sind die Studierenden angehalten, den Text von Gläser et al. (2008) zu lesen, während die Grundlage für die zweite Sitzung ein Text von Holz (2008) darstellt, der ebenfalls vorab zu lesen ist. Im Folgenden wird nun der Aufbau des Arbeitsblattes erklärt und begründet:

¹ Um die Bearbeitung zu erleichtern, empfiehlt es sich, den Studierenden das Arbeitsblatt im DIN-A3-Format zur Verfügung zu stellen.

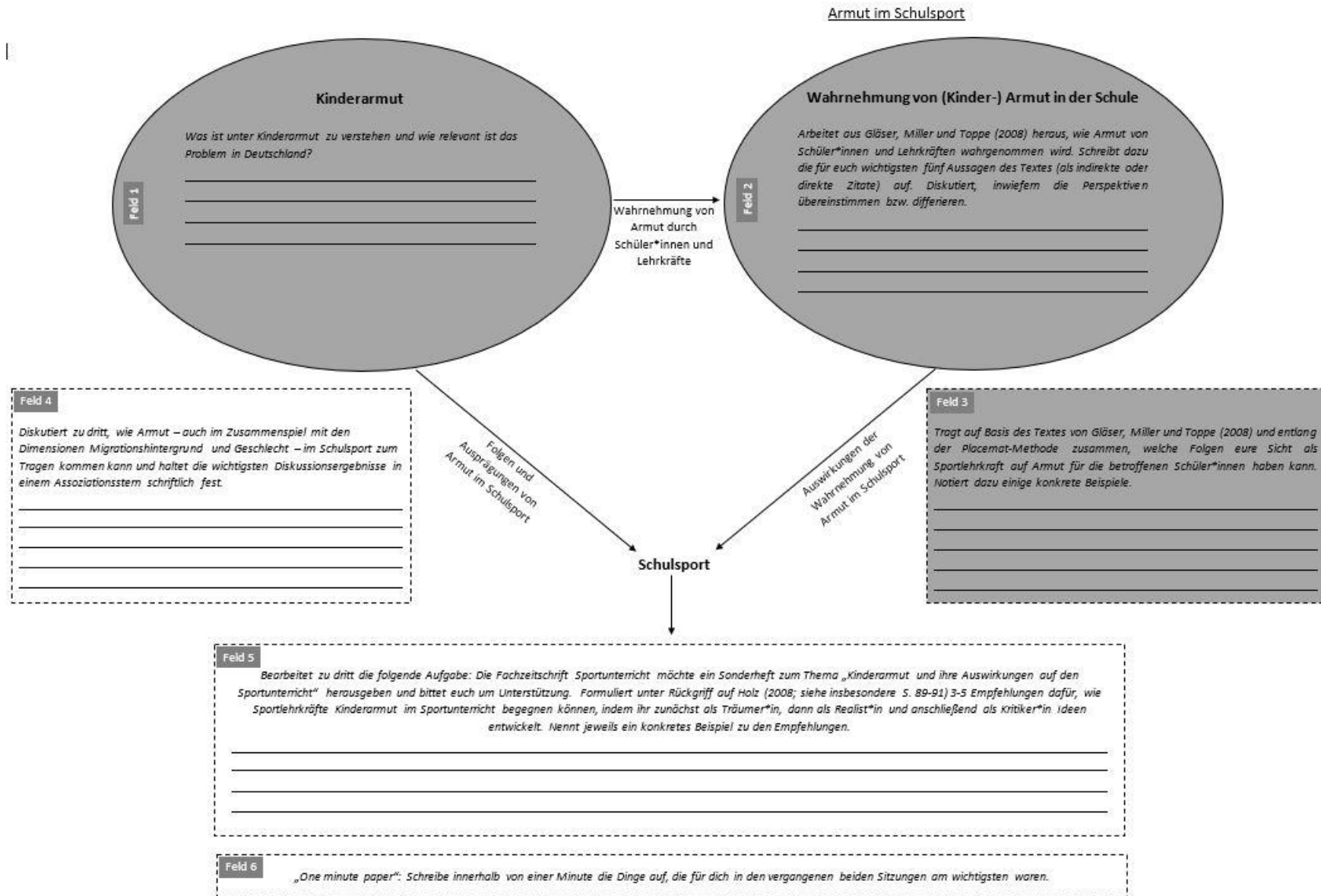


Abbildung 1: Arbeitsblatt Armut und Schulsport

Feld 1 markiert den Schritt der Dramatisierung, die als Einstieg der ersten Sitzung dient. In einer Plenumsdiskussion sollen zunächst entlang der Fragen „Was ist Armut? Wie verbreitet ist Armut in Deutschland? Was ist Kinderarmut?“ die bisherigen Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Studierenden zusammengetragen werden. Um die Überlegungen der Studierenden zu ergänzen und zu einer Definition von Kinderarmut zu gelangen, stellt der*die Lehrende die zentralen Aussagen von Holz (2008) vor. Zudem zeigt der*die Lehrende den Studierenden anhand aktueller Statistiken zur Verbreitung von Armut die Relevanz der Thematik auf. Eine gute Grundlage dafür bieten Statistiken der Bertelsmann Stiftung (Funke & Menne, 2020, insbesondere S. 4, 7, sowie Lietzmann & Wenzig, 2020, S. 10, 12, 15).

Feld 2 dient dem Schritt der Entdramatisierung. Hierzu erhalten die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen aus dem Text von Gläser et al. (2008) herauszuarbeiten, wie Armut von Schüler*innen und Lehrkräften jeweils wahrgenommen wird. Entlang der *Methode „Aus und mit Texten lernen“* (BiSEd, o.J., S. 12) sollen sie die fünf für sie wichtigsten Aussagen des Textes (als indirekte oder direkte Zitate) festhalten. Darauf aufbauend gilt es zu erörtern, inwiefern die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler*innen übereinstimmen bzw. differieren. Die Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die Aufgabe soll dazu beitragen, Armutsfolgen nicht als individuelles Versagen der betroffenen Personen wahrzunehmen, sondern die sozialen Bedingungen sowie Folgen von Armut vor Augen zu führen. Für die Lehrenden gilt es hierbei zu beachten, dass die Studierenden unterschiedliche biographisch gefärbte Erfahrungshintergründe mitbringen, die bspw. eigene Armutserfahrungen enthalten können.

Mit *Feld 3* erfolgen die Übertragung der bisherigen Überlegungen auf den Schulsport sowie die Reflexion der Rolle der Lehrkraft. Mithilfe der *Placemat-Methode*² arbeiten die Studierenden auf Basis des Textes von Gläser et al. (2008) im Verlauf heraus, welche Folgen die individuelle Sicht einer Sportlehrkraft auf Armut für die betroffenen Schüler*innen haben kann. Die Überlegungen sollen jeweils an konkreten Beispielen veranschaulicht werden. Die Ergebnisse des Feldes 2 können als Ausgangsbasis genutzt und auf den Kontext des Schulsports übertragen werden.³ Dadurch wird es möglich, einerseits die Folgen der Wahrnehmung von Armut für den Schulsport zu konkretisieren und andererseits die eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren. Abschließend werden die Ergebnisse der Placemats im Plenum vorgestellt.

Feld 4 markiert den als Dramatisierung erfolgenden Einstieg in die zweite Sitzung, in der die konkreten Folgen von Armut im Schulsport sowie Handlungsmöglichkeiten thematisiert werden. Zunächst haben die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen zu diskutieren, wie Armut im Schulsport zum Tragen kommen kann, und die Ergebnisse schriftlich in einem Assoziationsstern festzuhalten.⁴ Hierzu erhalten die Studierenden den Hinweis, dass Armut im Zusammenhang mit weiteren Dimensionen, wie etwa Geschlecht, Migrationshintergrund oder einem spezifischen Förderbedarf, gedacht werden sollte, indem ein Bezug zu den Texten von Holz (2008) und den in der ersten Sitzung besprochenen Statistiken aus den Berichten der Bertelsmann Stiftung (Funke & Menne, 2020; Lietzmann & Wenzig, 2020) hergestellt und begründet wird. Entlang dieser Aufgabe werden somit mögliche Folgen von Armut für den Schulsport, auch in deren Verschränkung mit weiteren Faktoren, sichtbar.

² Für einen genaueren Ablauf der *Placemat-Methode* siehe Universität Oldenburg (o.J.)

³ Hierzu bietet sich ein Hinweis auf den Pygmalion-Effekt durch die Lehrperson an. Unter folgendem Link findet sich ein kurzes Video, das den Studierenden ergänzend gezeigt werden kann: <https://www.youtube.com/watch?v=z9dm-9BdoRQ>

⁴ Für eine ausführliche Beschreibung der Methode des Assoziationssterns siehe BiSEd (o.J., S. 10f.).

Die anschließende Entdramatisierung erfolgt durch die Bearbeitung von *Feld 5*. Hierbei geht es darum, die Armutsfolgen zu entdramatisieren, indem die Studierenden konkrete Handlungsalternativen für Sportlehrkräfte herausarbeiten. Ziel ist, unter Rückgriff auf Holz (2008) drei bis fünf möglichst konkrete Handlungsoptionen zur Begegnung von Armutsphänomenen im Schulsport zu entwickeln, was mithilfe der *Walt-Disney-Methode*⁵ erfolgt. Diese Methode sieht vor, nacheinander verschiedene Rollen einzunehmen, um so innovative, aber auch umsetzbare Ideen zu generieren. So sammeln die Studierenden in der Rolle der Träumer*innen zunächst (kreative, verrückte) Ideen und Visionen zum Thema. Als Realist*innen begutachten sie die bisherigen Überlegungen und diskutieren sie in der Gruppe dahingehend, wie vorgegangen werden müsste, um die Ideen zu realisieren, und welcher Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen, Mittel, Fähigkeiten etc. es bedürfte. Abschließend blicken die Studierenden aus der Rolle der *Kritiker*innen* auf ihre Vorschläge und antizipieren Herausforderungen und Grenzen dessen. So können die Strategien auf Schwachstellen geprüft und möglichst umsetzbar formuliert werden.

Mit der im *Feld 6* vorgenommenen Reflexion werden das übergreifende Arbeitsblatt vervollständigt und die Lehrsequenz abgeschlossen. Hierbei formulieren die Studierenden in einem „one minute paper“, d.h. innerhalb von etwa einer Minute, die wichtigsten Aspekte, die sie aus den vergangenen beiden Sitzungen mitgenommen haben. Ziel ist hierbei, das erworbene Wissen abschließend zu reflektieren und präzise zusammenzufassen.

4 Theoretischer Hintergrund: Kinderarmut und Sport

Als arm gelten Personen in der Europäischen Union, wenn sie über weniger als 60 Prozent des gewichteten Haushaltsnettoeinkommens verfügen. Hinsichtlich der Armutsgefährdung zeigt sich, dass es gewisse Risikofaktoren gibt (Holz, 2008): Besonders gefährdet sind Holz (2008) zufolge Gruppen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, alleinerziehend sind, über eine niedrige Bildungsqualifikation verfügen, in sozial belasteten Quartieren leben sowie Kinder, auf deren Eltern diese Merkmale zutreffen. Eckert et al. (2012) zufolge hat die Armut unter Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahrzehnten sogar noch zugenommen.

Holz (2008) argumentiert daher für eine kinderspezifische Armutsdefinition, die neben der familiären auch die spezifische Lebenssituation und subjektive Wahrnehmung der Kinder repräsentiert, da die Entwicklungsbedingungen und die Teilhabechancen von Kindern durch die geltende Armutsdefinition nicht sichtbar werden. Im Ergebnis präsentiert die Autorin eine mehrdimensionale Armutsdefinition, die die materielle Situation von Haushalten zwar als Ausgangsbedingung setzt, die spezifischen Lebenslagen von Kindern jedoch in vier weiteren Dimensionen abbildet: Hierzu zählen die materielle, die kulturelle und die soziale Versorgung der Kinder sowie ihre psychische und physische Lebenslage (vgl. Holz, 2008, S. 73). Werden die Ausprägungen der Dimensionen verbunden, ergibt sich ein Lebenslageindex für Kinder, der deren Bedingungen als „Wohlergehen“, „Benachteiligung“ oder „multiple Deprivation“ kategorisiert. Entlang dieser Definition von Kinderarmut wird es somit möglich, die Ausprägungen von Armut differenziert festzustellen und zu verorten. Zugleich macht die Definition auch deutlich, dass familiäre Armut nicht *zwangsläufig* zu multipler Deprivation führen muss, sondern die Folgen durch das Elternhaus abgefangen werden können.

Holz (2008) weist auf die Gefahr hin, dass in Armut lebende Kinder in der Schule tendenziell benachteiligt werden, wodurch beispielsweise die Teilhabechancen an der Bewegungskultur eingeschränkt werden können. So sind arme Kinder vergleichsweise weniger sportlich bzw. körperlich aktiv und seltener Mitglied eines Sportvereins (Eckert

⁵ Für einen genaueren Ablauf der *Walt-Disney-Methode* siehe BiSEd (o.J., S. 94).

et al., 2012). Zudem kann Armut Einschränkungen in der geistigen Entwicklung sowie schlechtere motorische Fähigkeiten und physiologische Voraussetzungen zur Folge haben, die sich im Erwachsenenalter häufiger als chronische Erkrankungen manifestieren (Eckert et al., 2012). Zurückzuführen sind diese Folgen insbesondere auf geringe finanzielle Ressourcen, die für ein Sportengagement aufgewendet werden können, weniger zur Verfügung stehende Wohnraum- und Spielflächen, fehlendes Wissen über positive Effekte des Sporttreibens sowie Einstellungsmuster, die ein Sportengagement verhindern (Eckert et al., 2012). Abseits dessen prägt der sozioökonomische Status auch die Sportartenpräferenz, wie internationale Studien zeigen (Rohrer & Haller, 2015).

Führen diese Bedingungen für betroffene Kinder an und für sich bereits zu schlechteren Voraussetzungen für die Schule und den Schulsport, weisen Gläser et al. (2008) in ihrem Aufsatz, in dem sie über mehrere ihrer eigenen Studien berichten, darauf hin, dass Lehrkräfte Armutsfolgen oftmals mit mangelnder Fürsorge der Eltern und insbesondere der Mütter erklären. Dabei werden diese einer Individualisierung und Subjektivierung unterworfen, ohne dass dabei Armut bedingende gesellschaftliche Strukturen Beachtung finden. Damit verbunden werden Normalitätsbiographien und traditionelle Rollenverteilungen der Geschlechter vorausgesetzt, von denen etwa alleinerziehende und erwerbstätige Mütter abweichen, und die Bewältigung der Armutsfolgen wird als Aufgabe der Familien erachtet. Damit bleiben die Rolle und das Einflusspotenzial der Schule sowie der Lehrkräfte unberücksichtigt. „Selten ziehen Lehrkräfte in Betracht, dass Schule und einzelne Lehrerinnen und Lehrer durch ihre spezifische Praxis selbst am Herstellungsprozess von negativen Lernentwicklungen oder Exklusionsprozessen beteiligt sein könnten“ (Gläser et al., 2008, S. 93). In der Folge werden die Lebenswirklichkeiten der Kinder also ignoriert, und eine angemessene Bearbeitung ihrer Situation bleibt aus, sodass eine Unterstützung der Kinder und Familien durch die Lehrkräfte kaum möglich wird (vgl. Gläser et al., 2008, S. 93). Vielmehr laufen die Lehrkräfte Gefahr, „einen eigenen Beitrag zur Exklusion, Diskriminierung, Herabwürdigung etc. zu leisten und sich damit an der Konstruktion von Ungleichheit zu beteiligen“ (Gläser et al., 2008, S. 93).

5 Erfahrungen

Im Folgenden werden die in den durchgeführten Sitzungen erlangten Erfahrungen nachgezeichnet. Diese sollen insbesondere einen Überblick über die mündlichen und schriftlichen Beiträge der Studierenden sowie die thematisierten Inhalte geben.

Erste Sitzung

Die erste Sitzung hatte die Definition von (Kinder-)Armut sowie die Wahrnehmung dieser im Schulkontext zum Gegenstand.

Eröffnet wurde die Sitzung mit einer Dramatisierung, indem rege darüber diskutiert wurde, wann Personen als „arm“ gelten, wie verbreitet Armut in Deutschland ist und inwiefern Kinderarmut eine gesonderte Kategorie bildet. Hierbei zeigte sich, dass in manchen Seminargruppen bereits viel Vorwissen vorhanden war, sodass lebhafte Diskussionen entstanden, während es in anderen Seminargruppen verstärkt der Hinweise durch die Lehrenden bedurfte. Schlussendlich gelang es den Studierenden aber, erste Abgrenzungen zwischen absoluter und relativer Armut zu treffen. In Bezug auf Kinderarmut stellten die Studierenden heraus, dass Kinder in besonderer Weise von der Lebenssituation der Eltern abhängig seien, was deren Chancen und eigene Handlungsmöglichkeiten einschränke.

In der entlang des Textes von Gläser et al. (2008) vorgenommenen Hauptphase – der Entdramatisierung –, die nun die Wahrnehmung von Armut im Kontext der Schule fokussieren sollte, gelang es den Studierenden schnell, drei wesentliche Kernergebnisse herauszuarbeiten: Die Studierenden identifizierten zunächst die Relevanz der Wahrnehmung von Armut durch Lehrkräfte. Diesbezüglich zeigten sie sich kritisch gegenüber

den Routinen mancher Lehrkräfte, Armutsproblematiken zu subjektivieren und in den Verantwortungsbereich der Eltern zu legen, um infolgedessen armutsbetroffene Kinder nicht nur wenig in der Bewältigung von Armutsfolgen unterstützen zu können, sondern sogar vielfach Benachteiligungen erfahren zu lassen. Als zweites Ergebnis führten die Studierenden potenzielle Folgen von Armut an, wobei viele gleichermaßen differenzierten, dass Armut nicht als alleinige Determinante wirke und man Schüler*innen individuell betrachten müsse. Auch in diesem Zusammenhang adressierten die Studierenden Lehrkräfte als wichtige Vermittler*innen. Dies führte zum dritten Ergebnis, wonach der individualisierten Förderung von Schüler*innen große Bedeutung beigemessen wurde. Insofern gelang es den Studierenden gut, konkrete Mechanismen armutsbezogener Benachteiligung zu rekonstruieren, die Rolle der Lehrkräfte diesbezüglich anzuerkennen und hieraus gleichsam eine sensibilisierte Perspektive einzunehmen.

Anhand der *Placemat-Methode* erfolgten die anschließende Reflexion bisheriger Ergebnisse sowie eine Konkretisierung von Konsequenzen, die das Handeln von Sportlehrkräften für von Armut betroffene Schüler*innen haben kann. Die Studierenden äußerten hierzu, dass eine fehlende Sozialisation zum Sport sowie mangelnde Bewegungserfahrungen zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen im Sportunterricht führten, die von der Sportlehrkraft weder übersehen werden noch zum Nachteil betroffener Schüler*innen reichen dürften, sondern vielmehr eine kompetente Bearbeitung erforderten. Andernfalls könne bei den Schüler*innen „Angst vor Diskriminierung und Herabwürdigung“ (verschriftlichte Aussage einer*ines Studierenden) aufkommen. Darüber hinaus verwiesen die Studierenden darauf, dass geringe Leistungserwartungen der Lehrkräfte zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden könnten, indem Schüler*innen entweder einer besonders kritischen Prüfung unterzogen und entsprechend schlechter bewertet würden, oder aber könnten – so die Beobachtung der Studierenden – solche Praktiken Druck erzeugen und die Schüler*innen könnten infolgedessen ein geringeres Selbstbewusstsein aufweisen, was sich beispielweise durch Rückzug oder Störung des Unterrichts manifestieren könne. Somit sahen die Studierenden die Lehrkräfte in der Verantwortung, die eigenen Erwartungen und Handlungsweisen zu reflektieren und ggf. zu ändern. Für Schwierigkeiten sorgte indes, dass in einigen Studierendenaussagen weiterhin eine Individualisierung und Subjektivierung der Armutsproblematik anklagen.

Abschließend waren sich die Seminarteilnehmenden darüber einig, dass Lehrkräfte monetäre oder zeitliche Ressourcen in den Elternhäusern nicht voraussetzen dürften. Andernfalls könne dies in von Armut betroffenen Familien zu Schwierigkeiten führen, wenn beispielsweise den Schüler*innen eine aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln nicht umsetzbare Aufgabe mit nach Hause gegeben werde, wie etwa neue Sportschuhe anzuschaffen.

Zweite Sitzung

Die zweite Sitzung verfolgte das Ziel, die Auswirkungen von Armut auf die Teilhabe am Schulsport zu vermitteln und Studierende in die Lage zu versetzen, konkrete Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, um diesen begegnen zu können.

Zu Beginn der Sitzung wurde eine Dramatisierung vorgenommen, die mithilfe eines *Assoziationssterns* durchgeführt wurde. Hierbei erarbeiteten die Studierenden eine Vielzahl möglicher Folgen von Armut für den Schulsport. Besonders deutlich wurden dabei zwei Aspekte: Einerseits erkannten sie, dass die Folgen von Armut über fehlende materielle oder finanzielle Ausstattung hinausgehen können und sich beispielweise in der sozialen (Selbst-)Ausgrenzung, einem verminderten Selbstwertgefühl, gesundheitlichen Folgen oder in mangelnden sportlichen Vorerfahrungen äußern könnten. Andererseits wiesen die Studierenden aber mehrfach darauf hin, dass dies keine zwangsläufigen Erscheinungen von Armut sein müssten, wenn es Eltern gelinge, potenzielle Folgen von Armut für ihre Kinder zu kompensieren. In diesem Zusammenhang erkannten die Studierenden insofern eine Ambivalenz dahingehend, dass sowohl die soziale Herkunft als

auch die individuelle Situation der Schüler*innen zu beachten seien. Weder dürfe die soziale Herkunft eines Schülers bzw. einer Schülerin die Betrachtung seiner*ihrer Individualität überlagern noch dürfe im Zuge der Individualisierung die strukturelle Ebene der sozialen Herkunft verdeckt werden.

Die darauffolgende Phase der Entdramatisierung wurde mithilfe der *Walt-Disney-Methode* vorgenommen. Hierbei ließ sich erkennen, dass die Studierenden Armut und Armutsfolgen eine hohe Relevanz zusprachen und Sportlehrkräfte in die Verantwortung nahmen, diese zu bearbeiten. Sie stellten heraus, dass Armut im Unterrichtsgeschehen weder unsichtbar noch überbetont und stigmatisiert werden dürfe und dass es deshalb insgesamt eines heterogenitätssensiblen Sportunterrichts bedürfe. Konkreter sollten zunächst Unterrichtsinhalte so ausgewählt werden, dass Schüler*innen ohne Vorerfahrungen und Equipment nicht benachteiligt würden, um so ungleiche Voraussetzungen der Schüler*innen aufzufangen. Ferner sollten im Unterrichtsalltag alle Schüler*innen gleichermaßen in die Bewegung eingebunden werden. Die Studierenden benannten zudem kooperative Lernformen als Mittel, um die sozialen Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl aller Schüler*innen zu stärken. Hierbei war ihnen wichtig, mögliches Unbehagen, das Schüler*innen dem Sportunterricht aufgrund negativer Erfahrungen entgegenbringen könnten, aufzufangen. Besonders wichtig wurde dies vor dem Hintergrund, dass der Sportunterricht sich durch eine große körperliche Exponiertheit auszeichnet und Nicht-Können schnell für die ganze Klasse sichtbar werde. Daher betonten die Studierenden, dass Sportlehrkräfte ein möglichst breites Angebotsspektrum an Sportarten und Bewegungsformen anbieten und auch die Wünsche der Schüler*innen selbst berücksichtigen sollten, um möglichst allen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und sie zu motivieren. Die Seminarteilnehmenden reflektierten, dass nicht alle Schüler*innen Zugang zu außerschulischen Sportangeboten hätten und der Sportunterricht daher das Ziel verfolgen solle, eine angemessene Bewegungszeit zu erreichen, und beispielsweise die Teilnahme an Schulsport-AGs bewerben oder auch Kooperationen mit Sportvereinen eingehen solle, um den Weg in den organisierten Sport anzubahnen. In höheren Jahrgangsstufen gelte es zudem, die Themen Ernährung und Gesundheit im Sportunterricht aufzugreifen, um das Wissen hinsichtlich der Bedeutung regelmäßigen Sporttreibens und einer gesunden Lebensweise zu vermitteln. So entwickelten die Studierenden eine Vielzahl von Ideen im Umgang mit Armutsfolgen im Sportunterricht und griffen in ihren Handlungsansätzen jeweils unterschiedliche Aspekte auf.

In der abschließenden Reflexion zeigten die Ergebnisse der *Take-Home-Message* trotz der durch die Aufgabe vorgegebenen Kürze eine erstaunliche Vielfalt. Die Studierenden hoben hier insbesondere immer wieder auf die Relevanz der Thematik ab. Ein*e Studierende*r offenbarte beispielsweise: „*Aus dem Thema ‚Armut im Schulsport‘ nehme ich für mich mit, dass Armut für Kinder und Jugendliche weitaus mehr ist als lediglich finanzielle Armut*“ (Auszug aus Take-Home-Message 2). Die Studierenden zeigten, dass sie Armut als gesamtgesellschaftliche Herausforderung verstehen, die vielfältige Erscheinungsformen sowie eine hohe Aktualität hat, denn: „*Armut kann jeden treffen*“ (Auszug aus Take-Home-Message 3). Auch die Wechselwirkungen mit anderen Heterogenitätsdimensionen, wie etwa dem Alter, einem etwaigen Migrationshintergrund oder dem Geschlecht, wurden von den Studierenden eigenständig angeführt. Darüber hinaus thematisierten die Studierenden eigene Handlungsalternativen sowie die der Schule und Sportlehrkräften attestierte Pflicht, auf Armut angemessen zu reagieren, und zeigten sich dahingehend auch zuversichtlich, wie das folgende Zitat dokumentiert: „*Soziale Ungleichheit hat viele Gesichter, aber genauso viele Möglichkeiten zur Bewältigung*“ (Auszug aus Take-Home-Message 4). Als besonders bedeutend erachteten die Studierenden die Berücksichtigung von Heterogenität in methodischer und organisatorischer Hinsicht, um allen Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig verwiesen die Studierenden aber auch auf die situativ bewusste Gestaltung, nach welcher

das eigene Handeln als Lehrkraft immer wieder zu reflektieren sei, da die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einbezogen und Belastungen durch Armut als solche zu erkennen und auszugleichen seien.

Insgesamt betrachtet ließen die Beiträge der Studierenden erkennen, dass sie der Bearbeitung von Armut und ihren Ausprägungen im Laufe der Lehrzeit eine zunehmende Relevanz im Rahmen ihres Studiums zusprachen und dem Thema nicht nur mit großer Ernsthaftigkeit, sondern auch mit einer hohen Motivation begegneten, das eigene Handeln in der Rolle als Lehrkraft reflektieren zu wollen. Zugleich gelang es, die Individualisierungsthese teilweise zu entkräften und den strukturellen Aspekt der Armutproblematik aufzuzeigen, obschon es hier sicherlich weiterer Bearbeitung bedarf. Besonders hervorzuheben ist, dass es mithilfe des entwickelten Materials gelang, die Studierenden miteinander in intensive Gespräche zu bringen. Dieser Austausch sorgte für eine große inhaltliche Bereicherung der Seminare. Folglich scheinen die Sitzungskonzeptionen geeignet, um Studierende dazu anzuregen, Armut in ihren direkten Konsequenzen weiterzudenken und auf den Schulsport zu übertragen. Auf dieser Basis entwickelten sie schließlich kreative Handlungsalternativen, um potenziellen armutbedingten Problematiken im Schulsport begegnen zu können.

Gleichermaßen zeigten die Beiträge der Studierenden jedoch auch, dass die theoretischen Lerninhalte einer anwendungsbezogenen Überführung bedürfen, um sie dort einzusetzen, wo sie schlussendlich gebraucht werden: in den Sportstätten und Klassenzimmern.

Literatur und Internetquellen

- BiSEd. (o.J.). *Portfolioarbeit aktiv! Beispiele reflexiver Schreibübungen für die Arbeit mit dem Bielefelder Portfolio Praxisstudien*. Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/pdf/Portfolioarbeit_aktiv.pdf
- BpB (Bundeszentrale für politische Bildung). (2020). *Armutgefährdungsquoten von Familien*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61791/armutsgefaehrungsquoten-von-familien/>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Eckert, K., Wagner, P. & Alfermann, D. (2012). Körperlich-sportliche Aktivität im Kindes- und Jugendalter – Wie soziale Ungleichheit sich in Bildung und Gesundheitsverhalten manifestiert. In E. Brähler, J. Kiess, C. Schubert & W. Kiess (Hrsg.), *Gesund und gebildet. Voraussetzungen für eine moderne Gesellschaft* (S. 182–203). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht* (Schule und Gesellschaft, Bd. 7). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92520-6>
- Funke, A. & Menne, S. (2020). *Factsheet. Kinderarmut in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID_967.pdf
- Gläser, E., Miller, S. & Toppe, S. (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 91–94). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_11
- Hamburger, F. (2000). Reflexive Interkulturalität. In F. Hamburger (Hrsg.), *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag* (S. 191–200). Peter Lang.

- Haut, J. (2021). Sport und soziale Ungleichheit. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 237–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53407-6_17
- Holz, G. (2008). Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern. In K. Sanders & H.-U. Weth (Hrsg.), *Armut und Teilhabe: Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit* (S. 69–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90928-8_6
- Joisten, C., Breuer, C. & Schmidt, W. (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Lietzmann, T. & Wenzig, C. (2020). *Materielle Unterversorgung von Kindern*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Materielle_Unterversorgung_von_Kindern_2020.pdf
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J., Lampert, T. & KiGGS Study Group. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 840–848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>
- Rohrer, T. & Haller, M. (2015). Sport und soziale Ungleichheit – Neue Befunde aus dem internationalen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 57–82. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0298-x>
- Universität Oldenburg. (o.J.). *Methodenkartei. Unterrichtsmethoden von A–Z, Placemat (Platzset)*. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/placemat/>

Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Schreiner, L., Kraus, C.-I., Fast, N., Kastrup, V. & Gröben, B. (2023). Armut und Schulsport. Eine Lehreinheit zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 171–181. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6515>

Online-Supplement:

Arbeitsblatt zur Sitzungsstrukturierung

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁶ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.