



# Soziale Ungleichheit in der Sportlehrer\*innenbildung

Eine Konzeption zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte  
an der Universität Bielefeld

Natalia Fast<sup>1,\*</sup>, Christine-Irene Kraus<sup>1</sup>,  
Laura Schreiner<sup>1</sup> & Valerie Kastrup<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,

Abteilung Sportwissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

[natalia.fast@uni-bielefeld.de](mailto:natalia.fast@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Soziale Ungleichheit prägt die deutsche Gesellschaft nach wie vor. Ihre Effekte durchziehen das Bildungssystem und werden auch im Schulsport deutlich sichtbar. Deshalb müssen sich (Sport-)Lehrkräfte der Herausforderung stellen, die Auswirkungen sozialer Ungleichheit im Schulsport fachgerecht zu bearbeiten und sie bestenfalls zu kompensieren. Das Seminar „Umgang mit Heterogenität: Sportunterricht im Kontext sozialer Ungleichheit“ hat sich daher zum Ziel gesetzt, Sportlehramtsstudierende dazu zu befähigen, Wirkungsmechanismen sozialer Ungleichheit im Schulsport zu identifizieren, Schüler\*innen individuell sensibel zu begegnen und damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verhindern. Im vorliegenden Beitrag werden drei dieser Sitzungen, die auf Basis des Konzepts der „reflexiven Inklusion“ von Budde und Hummrich (2013) konzipiert wurden, im Detail vorgestellt und hinsichtlich ihrer Zielerreichung evaluiert.

**Schlagwörter:** soziale Ungleichheit; Heterogenität; Schulsport; Reflexivität; Inklusion; Lehrerbildung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

War die deutsche Gesellschaft schon immer durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet, sind prekäre Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen mittlerweile nicht mehr nur an ihren Rändern vorzufinden. Soziale Ungleichheit wird dabei verstanden als die gesellschaftliche Ungleichverteilung von als erstrebenswert erachteten Gütern, die materieller sowie immaterieller Natur sein können (Hradil, 2006, S. 206f.). Lebensläufe unterliegen damit immer häufiger sozioökonomischer Instabilität und Diskontinuität (Sanders, 2008, S. 15). Als Folge lässt sich feststellen, dass Probleme wie Armut, Sozialhilfebezug, Arbeitslosigkeit und Überschuldung allgegenwärtig werden (Sanders, 2008, S. 15). Die Effekte vertikaler Ungleichheitsdimensionen (Einkommen, Bildung und Beruf) spiegeln sich auch in der Schule wider. In der Bildungsforschung ist mittlerweile unumstritten, dass sich die durch Ungleichheit geprägte soziale Herkunft auf die Schulleistungen und Kompetenzentwicklungen von Kindern auswirken kann (Dumont et al., 2014, S. 142f.; Gebel, 2011).

Auch im Sportunterricht werden Effekte dieser Ungleichheitsdimensionen als Folge ungleicher außerschulischer sportlicher Aktivität wirksam. So offenbart ein Blick in empirische Studien zur Sportpartizipation, dass das von Kindern in der Freizeit betriebene Sportengagement stark von der sozialen Herkunft beeinflusst wird (Nagel & Ehnold, 2007; Nobis & Albert, 2018, S. 78). Demnach zeigen sich eine allgemein geringere sportliche Aktivität und eine seltenere Teilnahme an Sportvereinen bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit einer niedrigen sozioökonomischen Ausstattung (Manz et al., 2014, S. 843).

Rohrer und Haller (2015) stellen fest, dass sich in den vergangenen Jahrzehnten der Einfluss des Bildungshintergrunds sowie des Berufs der Eltern auf das Sportengagement nicht abgeschwächt habe, sondern vielmehr weiterhin konstant groß sei. Haut (2018) erklärt, dass mit dem Bildungshintergrund der Familie das Sportengagement von Kindern zunehme, weil Eltern mit hohem Bildungsstand, bspw. aufgrund ihres Bewusstseins für positive Wirkungen des Sports, einem Sportengagement eine größere Bedeutung beimessen. Entsprechend fördern sie eine frühkindliche Bewegungssozialisation, sind selbst sportlich aktiv und geben diese Haltungen und Verhaltensweisen an ihre Kinder weiter (Nobis & Albert, 2018, S. 68).

Den Sportunterricht betrachtend ließe sich auf den ersten Blick vermuten, dass dieser im Vergleich zu anderen Fächern durch soziale Ungleichheit recht wenig tangiert wird, weil er im Hinblick auf kognitive Kompetenzen, wie z.B. Sprache, weniger voraussetzungsvoll erscheint. Doch dürften Kinder, die in ihrer Freizeit formell wie informell Sport treiben, z.B. bessere motorische und soziale Fähigkeiten und ggf. sogar eine höhere Motivation zum Sporttreiben aufweisen als Kinder ohne Sportengagement, womit sie dann auch bessere Voraussetzungen für die (erfolgreiche) Teilnahme am schulischen Sportunterricht mitbringen dürften. Hat bspw. ein Kind, bevor es in den Schwimmunterricht kommt, bereits über einen Schwimmkurs, Schwimmverein oder über Schwimmbadbesuche mit der Familie Erfahrungen mit dem Element Wasser gemacht und ist mit diesem vertraut, kann es sich im Gegensatz zu einem Kind, das sich im Schwimmunterricht erstmals im Wasser bewegt, in vielen Fällen besser auf den Erwerb von Schwimmtechniken einlassen und erlangt dadurch auch bessere Noten im Fach Sport. Soziale Ungleichheit wird für den Schulsport also hochrelevant, wenn bspw. Schüler\*innen, die nicht zum Sporttreiben angeregt wurden oder keine Mitgliedschaft im Sportverein wahrnehmen konnten, solchen gegenüber treten, die seit frühester Kindheit außerschulische Sportaktivitäten betreiben. Mangelnde sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten können darüber hinaus die Chance zur kulturellen Teilhabe außerhalb der Schule deutlich einschränken. Denn wenn ein Kind beispielsweise nicht schwimmen kann, ist es möglicherweise von einem gemeinsamen nachmittäglichen Treffen mit Freund\*innen im Schwimmbad ausgeschlossen.

Sportlehrkräften stehen somit vor der Herausforderung, mit den heterogenen Voraussetzungen der Schüler\*innen umzugehen und diesen angemessen zu begegnen.

Doch trotz des bedeutenden Einflusses der sozialen Herkunft auf den Sportunterricht wird dieser als Thema nur selten in der Ausbildung von Sportlehrkräften aufgegriffen und behandelt. Um die durch unterschiedliche sozioökonomische Voraussetzungen bedingte (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Sportunterricht nicht fortzuschreiben, sondern dieser zu begegnen, bedarf es jedoch des Wissens um ihre Wirkungsmechanismen sowie spezifischer Kompetenzen, durch die eigene Normalitätserwartungen reflektiert und stereotype Zuschreibungen hinterfragt werden. Auf diese Weise kann bspw. gefördert werden, dass Lehrkräfte familiäre Armutsproblematiken und damit etwa das ausbleibende Engagement von Kindern im organisierten Sport nicht – wie es bisher vielfach geschieht – individualisieren, subjektivieren und in den Verantwortungsbereich der Eltern legen, sondern vielmehr in einem gesellschaftlichen Kontext verorten (Gläser et al., 2008, S. 92). Dabei können sie sich der eigenen Verantwortung und der eigenen Möglichkeiten im Hinblick auf die Kompensation eines von der sozialen Herkunft bedingten Einstiegs in die Bewegungskultur einerseits bewusst werden und dies andererseits in konkretes Handeln überführen. Das heißt vor allem, den Sportunterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler\*innen eine positive Beziehung zum Sport entwickeln und die Möglichkeit erhalten, an der Bewegungskultur teilzuhaben.

Wie aber kann die Relevanz sozialer Ungleichheit in der Ausbildung von Sportlehrkräften aufgegriffen und wie kann eine Sensibilisierung gegenüber deren (Re-)Produktionsmechanismen in Lehr-Lernsettings überführt werden? Hierfür wurde im Rahmen des Seminars „Umgang mit Heterogenität“, das mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten in den Lehramtsstudiengängen der Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld angeboten wird, eine Reihe von Seminareinheiten konzipiert. Diese verfolgen das Ziel, Studierende zu befähigen, die Wirkungsweisen sozialer Ungleichheit im Sport (-unterricht) zu erkennen und ihnen reflexiv zu begegnen. Dafür sollen sie einerseits Wissen um die Ausprägungen sozialer Ungleichheit (wie Armut oder Bildungsungleichheit) erwerben und andererseits das eigene Handeln, eigene Normative sowie (stereotype) Befangenheiten reflektieren, um soziale Ungleichheit im Sportunterricht nicht zu (re-)produzieren, sondern durch gezieltes Handeln bestmöglich zu kompensieren.

Im vorliegenden Beitrag wird in Kapitel 2 zunächst eine theoretische Rahmung sozialer Ungleichheit zugrunde gelegt und auf den Sport sowie den allgemeinen Bildungserfolg bezogen, während Kapitel 3 das durchgeführte Lehr-Lern-Arrangement didaktisch-methodisch verortet. Nachdem in Kapitel 4 die konkreten Sitzungen tabellarisch zusammengefasst werden, befasst sich das darauffolgende Kapitel 5 mit der Evaluation der Lehrsequenz. Mit dem Fazit in Kapitel 6 werden schließlich Konklusionen gezogen und reflektiert.

## 2 Fachlich-theoretische Grundlagen – Die Bedeutung sozialer Ungleichheit für den (Schul-)Sport

Um die entsprechenden Seminarvorhaben zu konzipieren, gilt es zunächst in den Fokus zu rücken, was unter sozialer Ungleichheit verstanden wird und wie sich die soziale Herkunft auf das in der Freizeit ausgeübte Sportengagement auswirkt. Darauf aufbauend werden grundsätzliche Effekte sozialer Ungleichheit in der Schule und im Sportunterricht aufgezeigt, um entsprechende Lern- und Vermittlungsziele für das Seminarvorhaben abzuleiten.

### 2.1 Grundlagen sozialer Ungleichheit

Mit der Ungleichverteilung materieller Ressourcen, wie etwa Einkommen und Vermögen, sowie immaterieller Ressourcen, wie bspw. Bildung und soziale Teilhabe, geht eine gewisse gesellschaftliche Determinierung einher, weshalb diese als vertikale Faktoren

definiert werden (Hradil, 1987, S. 115f.). Von besonderer Relevanz ist dabei die Interdependenz unterschiedlich verteilter Güter: So minimiert eine geringe Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen oftmals die Bildungschancen, während sich ein niedrigerer Bildungsstand auch auf das Einkommen auswirken und soziale Disparitäten fortschreiben kann. Auch können vertikale Faktoren mit horizontalen Faktoren, wie etwa Geschlecht und Migrationshintergrund, zusammentreffen und Ungleichheitseffekte verfestigen (Hradil, 1987, S. 115f.). Aus diesen spezifischen Situationen erwachsen zudem bestimmte Lebensstile, die unter Rückgriff auf Bourdieu (2015) als „Habitus“ bezeichnet werden. Unter diesem Begriff lassen sich distinkte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zusammenfassen, die auf Grundlage der jeweiligen sozioökonomischen Ausstattung in der unmittelbaren Praxis ausgebildet werden (Bourdieu, 1983). Der Habitus bestimmt somit die Entscheidungslogik darüber, wie Freizeit und ein mögliches Sportengagement gestaltet werden (Haut, 2018, S. 4), aber auch inwiefern Bildungs- und Sportangebote wahrgenommen werden (Hillebrandt, 2012, S. 445). Gerade in der Schule treffen Schüler\*innen mit verschiedener sportlicher Vorsozialisation und unterschiedlichen Lern- und Lebensgewohnheiten aufeinander, wobei eine Passung zwischen eigenen Gewohnheiten und (institutionellen) (Verhaltens-)Erwartungen von Vorteil ist (Ditton & Maaz, 2011, S. 197). Dabei unterliegt der Habitus weniger dem Bewusstsein, als er vielmehr als symbolische Repräsentation inkorporiert wird. So distinguieren sich Schüler\*innen, die in einer wohlhabenderen Umgebung sozialisiert werden, bspw. bereits durch ihre Sprache und ihr Auftreten, was ihnen einen gewissen Vorsprung in der Schule verschaffen kann (Hillebrandt, 2012, S. 446).

## 2.2 Auswirkungen auf das Sporttreiben

Ein ungleich verteiltes immaterielles Gut bildet auch die soziale Teilhabe am (organisierten) Sport, zu dem nicht alle gleichermaßen Zugang haben, da dieser einerseits von den zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen und andererseits von dem Bildungshintergrund abhängt (Haut, 2018, S. 3f.). Letzterer wird nicht durch den jeweiligen formalen Bildungsabschluss per se geprägt, sondern bspw. auch durch informell erworbenes Wissen über gesundheitliche Vorteile des Sporttreibens (Haut, 2018, S. 4). Diesbezüglich weist Haut (2018) auch darauf hin, dass die vertikalen Dimensionen Bildung, Einkommen und Beruf – werden sie einzeln betrachtet – nur wenig Aufschluss über das Sportengagement erlauben, sondern dass erst deren Kombination mit horizontalen Dimensionen differenzierte Einsichten ermöglicht (Haut, 2018, S. 9). So ist festzustellen, dass das Sportverhalten bspw. auch von Merkmalen wie Geschlecht und Migrationshintergrund moderiert wird (vgl. z.B. Bahlke & Kleindienst-Cachay, 2017; Gehrman et al., 2022; Hoenemann et al., 2021; Mutz & Burmann, 2015; Nobis & El-Kayed, 2019).

Letztlich wird das Sportengagement damit zum Ausdruck eines spezifischen Habitus: Exklusive Sportarten, wie etwa Golf oder Tennis, werden vor allem von Gruppen mit hohem sozioökonomischen Status betrieben und dienen der Distinktion, wohingegen Mannschaftssportarten und Sportarten, die mit viel Körperkontakt einhergehen, tendenziell von Gruppen mit niedrigerem sozioökonomischen Status betrieben werden (Rohrer & Haller, 2015).

Trotz der hohen Bedeutsamkeit von Einkommen und Bildung hinsichtlich des Zugangs zum und des Verbleibs im organisierten Sport darf jedoch keinesfalls von Determinismen ausgegangen werden. So trifft man im Sportunterricht sowohl auf Mädchen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status, die keinen Zugang zum Sport haben, weil dieser von der Familie als nicht erstrebenswert erachtet wird, als auch auf hervorragende Fußballspieler mit Migrationshintergrund aus deprivierten sozialen Situationen. Somit liegen dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Sportverhalten komplexe Wechselwirkungen zugrunde.

### 2.3 Auswirkungen auf den Bildungserfolg

Der Einfluss sozioökonomischer Voraussetzungen auf den Bildungserfolg steht spätestens seit den vielfach diskutierten Ergebnissen der PISA-Studie (2000) im Fokus der Forschung (Geißler, 2006, S. 40). Erfolgreiche Bildungsverläufe sind demnach an die sozioökonomische Ausstattung des Elternhauses gebunden, das – ähnlich wie in Bezug auf ein Sportengagement – durch Wertschätzung von Schulerfolg und Vermittlung von Lernstrategien die Kompetenzentwicklung begünstigt und somit unterschiedliche Anregungsvoraussetzungen schaffen kann (Becker & Lauterbach, 2016, S. 14f.; Huxel, 2014, S. 95). Lehrer\*innen kommt hinsichtlich der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule deshalb eine herausragende Rolle zu: Schulfallstudien konnten nachweisen, dass Lehrkräfte Kindern aus unterprivilegierten familiären Verhältnissen mit wirkmächtigen Deutungsmustern begegnen, an die sie die Zuschreibung sozialer, emotionaler und sprachlicher Defizite knüpfen (Gläser et al., 2008, S. 91f.). Von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen abhängige Abweichungen von Normalitätskonstruktionen werden als Verantwortung des Elternhauses subjektiviert und mit mangelnder Willensbereitschaft assoziiert, sodass den betroffenen Schüler\*innen etwaige Fördergelegenheiten vorenthalten werden (Gläser et al., 2008, S. 91–94). Generell haben Lehrkräfte an sozioökonomisch benachteiligte Schüler\*innen zum Teil geringere Erwartungen hinsichtlich ihrer (zukünftigen) Leistungen und Leistungsbereitschaft, was sich z.B. darin äußert, dass jene seltener eine Schulempfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder aus Akademiker\*innenfamilien (Tobisch & Dresel, 2017, S. 742ff.).

Darauf aufbauend wirkt sich auch der Besuch einer der drei Schultypen (Haupt-, Realschule, Gymnasium) im vertikal gegliederten deutschen Schulsystem auf den Zugang zum organisierten Sport aus: So sind Schüler\*innen an Schulen, die zu niedrigen Bildungsabschlüssen führen, in geringerem Maße im organisierten Sport vertreten. Dies gilt insbesondere für Schüler\*innen von Hauptschulen (vgl. z.B. Brettschneider et al., 2002; Thiel & Cachay, 2003).

Im Hinblick auf die Bedeutung sozialer Ungleichheit für den Sportunterricht sollten (angehende) Sportlehrkräfte folglich unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen zu Sport, aber auch Bildung allgemein erkennen und ihre Auswirkungen auf die kulturelle Teilhabe nachvollziehen können. Auch gilt es, eigene Eingangsvoraussetzungen und bestehende Normalitätserwartungen kritisch zu reflektieren. Entsprechend bedarf es hochschuldidaktischer Lehr- und Lernarrangements, die neben der Wissensvermittlung Reflexionsprozesse bei den Studierenden in Gang setzen, die sie dazu befähigen, „die eigenen Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht und die daraus abgeleiteten pädagogischen Handlungsweisen in Hinblick auf mögliche (ihnen immanente) diskriminierende Wirkungsweisen zu reflektieren“ (Deger et al., 2018, S. 48). Ein didaktischer Ansatz, der diesen Anspruch einzulösen verspricht, wird im Folgenden dargestellt.

## 3 Didaktisch-methodische Verortung

Ein didaktisches Konzept, das Reflexionsprozesse in den Mittelpunkt stellt, ist das der reflexiven Inklusion, das von Budde und Hummrich (2013) in Anlehnung an die Konzepte „reflexive Koedukation“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995) und „reflexive Interkulturalität“ (Hamburger, 2000) entwickelt wurde. Diesem, über die differenzspezifischen Ansätze hinausgehenden Konzept liegt ein „weites, intersektionales Verständnis von Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013) zugrunde. Das heißt, Inklusion ist nicht auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung reduziert, sondern berücksichtigt unterschiedliche Kategorien. Als intersektional wird hierbei die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien, wie z.B. Geschlecht, Ethnizität und sozioökonomischer Status, verstanden, deren Zusammenwirken die soziale Positionierung bestimmt (vgl. Budde & Hummrich, 2013).

Damit bietet das Konzept die Möglichkeit, verschiedene und individuell wirkende Kategorien gleichzeitig in den Blick zu nehmen und zu thematisieren. Trotz des weiten Begriffsverständnisses von Inklusion wird in den Seminarsitzungen der Fokus auf die soziale Ungleichheit im Sinne der sozialen Herkunft gelegt, um den Zusammenhang zum Sportengagement hervorzuheben, dabei aber stets darauf hinzuweisen, dass gleichzeitig auch andere Faktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund) Einfluss darauf haben.

Reflexive Inklusion zielt

„sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und [das] Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich, 2013).

Dafür kommen die Strategien Dramatisierung und Entdramatisierung zur Anwendung, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. In Anlehnung an Budde und Faulstich-Wieland (2005) bedeutet Dramatisierung das explizite Hervorheben einer Ungleichheitskategorie durch Thematisierung. Bei einer dramatisierenden Herangehensweise wird also eine Kategorie, wie z.B. die soziale Ungleichheit, bewusst und explizit reflektiert und nicht lediglich mitgedacht. Entdramatisierung hingegen relativiert die Fokussierung auf die vorab in den Mittelpunkt gestellte Kategorie, indem darauf hingewiesen wird, dass neben der sozialen Ungleichheit weitere Kategorien zum Tragen kommen (vgl. Debus, 2012). So soll vermieden werden, dass spezifische Zuschreibungen von Kategorien vorgenommen und Stereotype aktiviert bzw. reifiziert werden. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der Reflexivität des eigenen Handelns zu (vgl. Budde & Hummrich, 2013). Reflexivität meint hierbei die Fähigkeit des Menschen, intentional zu handeln sowie das eigene Denken und Handeln zu verstehen und einzuordnen. Dazu gehört neben einer Urteilsfähigkeit auch eine vorurteilsfreie Haltung (vgl. Mundorf, 2019, S. 81).

Um Lehramtsstudierenden im Fach Sport eine reflexive Haltung im Hinblick auf soziale Ungleichheit zu vermitteln, wurden drei Seminareinheiten im Sinne des Ansatzes der reflexiven Inklusion konzipiert. Diese fanden in der dritten bis fünften Sitzung eines aus insgesamt 15 Sitzungen bestehenden Seminars zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ statt und ordneten sich folgendermaßen in den Seminarkontext ein: Nachdem in den ersten beiden Sitzungen zunächst allgemeine Phänomene von Heterogenität und sozialer Ungleichheit thematisiert worden waren, folgten die im Fokus dieser Ausarbeitung stehenden Sitzungen. Im Anschluss an diese fand eine vertiefte Auseinandersetzung mit Armut und ihren Folgen für Bildungschancen und Sportunterricht statt. Im weiteren Verlauf wurde sodann der Fokus auf unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen, wie etwa Geschlecht, Migration und Behinderung, gerichtet, deren Verschränkung herausgearbeitet und im Kontext des Sportunterrichts betrachtet wurden. Abschließend wurden ausgewählte didaktische Modelle für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht diskutiert und auf die verschiedenen Ungleichheitskategorien rückbezogen. Obschon das Seminar somit im gesamten Verlauf einen Schwerpunkt auf soziale Ungleichheit legte, sind die im Folgenden beschriebenen Seminarsitzungen weitgehend voraussetzungslos durchführbar und können auch in andere Themenkontexte eingebunden werden.

Am Seminar, dessen Einheiten jeweils 90 Minuten umfassten, beteiligten sich etwa 30 fortgeschrittene Bachelor- und vereinzelte Masterstudierende.

### 3.1 Soziale Ungleichheit: Bedeutung und Wirkung im Sport(-unterricht) – Seminarsitzung 1

In der ersten Sitzung lernen die Studierenden allgemeine Theorien sozialer Ungleichheit kennen und transferieren diese auf den Sportunterricht. Entsprechend verfolgt Sitzung 1 folgendes Ziel:

*Die Studierenden erwerben Wissen über verschiedene theoretische Ansätze zur sozialen Ungleichheit im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Beteiligung am organisierten Sport und den Sportunterricht.*

Der Einstieg in die Sitzung erfolgt als Dramatisierung. Bei der Dramatisierung werden Differenzen offengelegt, was Budde zufolge eine notwendige Voraussetzung für die Thematisierung ist. Anhand des Videos „Zwei Kinder – zwei Welten?“<sup>1</sup> wird ein Einblick in unterschiedliche, ja gegensätzliche ökonomische Lebensbedingungen zweier Kinder im Grundschulalter gegeben. Auf diese Weise werden Differenzen zwischen den beiden Kindern explizit betont: Ein Mädchen wächst in einer gut situierten Familie auf, in der vielfältige Anregungen zur kulturellen Teilhabe gegeben werden; ein Junge wächst mit einer alleinerziehenden, Sozialleistungen beziehenden und einem Minijob nachgehenden Mutter auf und erhält wenig Anregungspotenzial.

Die Studierenden sehen sich das Video vor dem Hintergrund der Frage an, welche Möglichkeiten die beiden Kinder zur kulturellen Teilhabe im Kontext Sport haben und wodurch diese Möglichkeiten geprägt werden. Da das Video ausschließlich auf die soziale Herkunft der beiden Kinder, insbesondere die ökonomische Situation der Familie, abhebt, rückt diese Kategorie in den Fokus. Es wird also die Relevanz der sozialen Herkunft für die Teilhabe am Sport thematisiert. Gemäß der Methode Think-Pair-Share denken die Studierenden zunächst für sich über die Frage nach und tauschen sich anschließend mit einem\*iner Partner\*in darüber aus. Die Einordnung und Begründung ihrer Überlegungen erfolgen zunächst auf Grundlage ihrer subjektiven Theorien (d.h. ihres Alltagsverständnisses).

Dieser Einstieg dient dazu, Differenzen zwischen den Lebensbedingungen der beiden Kinder zu erkennen, Vorwissen im Hinblick auf soziale Ungleichheit zu aktivieren und ggf. auf bestehende Stereotype zu stoßen.

Antizipiert wird, dass die Studierenden hierbei die finanzielle Situation der jeweiligen Familie für die Teilhabe verantwortlich machen. So stehen dem Mädchen nahezu alle Möglichkeiten der Teilhabe zur Verfügung, dem Jungen hingegen nicht, da die alleinerziehende Mutter mit geringem Einkommen die finanziellen Mittel dafür nicht aufbringen kann.

Um die Gefahr einer Reifizierung von Stereotypen zu minimieren, folgt eine entdramatisierende Phase, in der herausgearbeitet wird, dass Teilhabechancen und Begründungen je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich ausfallen. Entsprechend bietet sich der Beitrag „Sport und soziale Ungleichheit“ von Haut (2018) als Textgrundlage an, um den Studierenden einen ersten Überblick sowohl über verschiedene Schichtungs- und Klassentheorien als auch zu Bourdieus Habitus-Begriff und zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Sport zu gewähren.

In einer Gruppenarbeit arbeiten die Studierenden auf dieser Textgrundlage heraus, was Theoretiker\*innen von Marx über Weber bis hin zu Bourdieu unter sozialer Ungleichheit verstehen. Anschließend beschreiben die Studierenden aus Sicht der jeweiligen Theoretiker\*innen die Möglichkeiten der beiden Kinder aus dem Video zur kulturellen Teilhabe (z.B. zur Teilhabe am Sport). Da auch aktuelle Forschungsbefunde, die Teilhabechancen entlang weiterer Heterogenitätsdimensionen beleuchten, diskutiert

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=c8TzZppSoL4>; letzter Aufruf am 20.01.2021.

werden, wird in dieser entdramatisierenden Phase sichtbar gemacht, dass die soziale Ungleichheit weder der einzige noch der wichtigste Faktor individueller gesellschaftlicher Differenz in Bezug auf ein Sportengagement ist.

Nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse erfolgt ein Transfer auf den Sportunterricht. Hier setzen sich die Studierenden in Kleingruppen mit der Frage auseinander, welche Bedeutung das Wissen um soziale Ungleichheit im Sport für sie als angehende Sportlehrer\*innen hat. In dieser Phase beziehen sie das theoretische Wissen auf die eigene Praxis und erkennen, in welcher Weise die durch Ungleichheit bedingte soziale Herkunft von Schüler\*innen im Sportunterricht zum Tragen kommen kann. Dabei entwickeln sie erste Ideen, wie darauf im Unterricht eingegangen werden kann.

Antizipiert werden Antworten der Studierenden, die auf die finanzielle Situation und deren Einfluss auf die materielle Ausstattung von Schüler\*innen bspw. hinsichtlich der Sportbekleidung abheben. Aufgrund unterschiedlicher Sportsozialisation haben Schüler\*innen weiterhin differente sportliche Vorerfahrungen, was sich in unterschiedlichen körperlich-motorischen Voraussetzungen äußert. Auch Unterschiede im Hinblick auf Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein, Motivation zum Sporttreiben und auch die Fähigkeit, Regeln einzuhalten, könnten angeführt werden.

Die Seminarsitzung wird mit einer Reflexionsaufgabe abgeschlossen, bei der die Studierenden eine Stellungnahme zu einem Auszug aus dem FAZ-Beitrag „Über alle Schichten hinweg“ (Wagner, 2015) verfassen. Unter Einbeziehung des in der Sitzung vermittelten theoretischen Hintergrundes sollen sie zu dem Auszug kritisch Stellung nehmen und ihre Meinung begründen. Diese Aufgabe hat zum Ziel, das eigene potenzielle Handeln auf theoretischer Basis begründen zu können. Dies soll dazu beitragen, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu stärken.

Antizipiert wird hier, dass die Studierenden v.a. die Aussage „Je höher die Bildung, desto mehr wird Sport getrieben“ erläutern und mit Bourdieus Habitus-Theorie in Zusammenhang bringen. Hier wird insbesondere der Einfluss des Bildungsniveaus auf das Sportengagement beschrieben, aber es wird auch darauf hingewiesen, dass neben Bildung weitere Faktoren, wie z.B. Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund, eine Rolle spielen. Vor allem den abschließenden Satz „Die ältere Muslima mit Migrationshintergrund geht eben kaum zum Yoga“ dürften die Studierenden als provokant empfinden und daher Bezug darauf nehmen, indem sie die Feststellung als pauschalisierend, stereotypisierend und undifferenziert erkennen.

### 3.2 Kapital und Bildungs(un)gleichheit – Seminarsitzungen 2 und 3

Für die beiden weiteren Seminarsitzungen bieten Bourdieus Kapitalsorten und der Habitus-Begriff die theoretische Grundlage, entlang derer divergierende Bildungsverläufe und Sportbiografien nachgezeichnet werden können. Mithilfe dessen kann verdeutlicht werden, dass sozioökonomische Bedingungen potenziell veränderbare (Handlungs-)Dispositionen und Wahrnehmungsweisen beeinflussen. Somit können (Sport-)Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, individuelle Kontexte anzuerkennen, um (sportabstinenten) Schüler\*innen gezielte Unterstützung anbieten zu können.

Die zweite und die dritte hier vorgestellte Sitzung werden unter einer übergreifenden Themensetzung geplant, allerdings im Rahmen von zwei getrennten Sitzungen abgehalten.

Sitzung 2 fungiert als Einstieg in die theoretischen Überlegungen Bourdieus und ihre Relevanz für die Schule und den Schulsport. Entsprechend wird das folgende Stundenziel gesetzt:

*Die Studierenden vertiefen ihre Kenntnisse zum Sportengagement unter Berücksichtigung von Bourdieus Habitus-Begriff insbesondere mit Blick auf das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital.*



Der Einstieg und die Dramatisierung erfolgen als Plenumsdiskussion, bei der Studierende eigens beobachtete Alltagsphänomene im Kontext des Bildungssystems als Effekt sozialer Ungleichheit diskutieren. Hierbei wird bspw. die Wahl der weiterführenden Schule als sekundärer Herkunftseffekt gerahmt oder die Sportartpräferenz, von der die Teilhabe am Sportunterricht geprägt werden kann, als herkunftsabhängig verstanden. Die Relevanz der sozialen Herkunft wird dramatisiert, sodass Studierende Alltagsbeobachtungen einordnen können, bei denen diese relevant wird.

Die Phase der Entdramatisierung wird mithilfe des Videos „Pierre Bourdieu: Habitus-Konzept“<sup>2</sup> eröffnet, das die theoretischen Überlegungen Bourdieus, mit besonderem Fokus auf die verschiedenen Kapitalsorten, das Habitus-Konzept und eine kritische Betrachtung des Schulsystems, zusammenfasst. Hierdurch wird verdeutlicht, dass einzelne Kapitalformen nicht die soziale Position determinieren, diese wohl aber in Kombination wirken.

Im weiteren Verlauf der Sitzung erhalten die Studierenden die Aufgabe, die Erkenntnisse aus dem Video auf den Sportunterricht zu übertragen und erstens zu überlegen, inwiefern es auch im Sportunterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit kommen könnte. Zweitens soll erörtert werden, welche Rolle die Kapitalformen (soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital) und der Habitus im Sportunterricht spielen und wie sie zum Ausdruck kommen könnten. Hierdurch sollen die Studierenden sich dem Verständnis sozialer Ungleichheit nach Bourdieu mithilfe fachspezifischer Beispiele nähern.

Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert, bevor zum Abschluss der Sitzung ein Zwischenfazit gezogen wird. Antizipiert wird, dass die Studierenden in der Diskussion die unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder bedingt durch soziale Ungleichheit in den Sportunterricht mitbringen können, einbeziehen und dass hierbei einerseits unterschiedliche Kapitalausstattungen und andererseits ein spezifischer Habitus wirksam werden können. So kann bspw. das soziale Umfeld zur Teilnahme an einer bestimmten Sportart anregen oder ein zu geringes ökonomisches Kapital das Betreiben einer bestimmten Sportart verhindern. Damit wird bspw. die Entscheidung für oder gegen ein Sportengagement nicht mehr als rein individuelle Entscheidung verstanden, sondern als Ergebnis vielschichtiger Wirkungsweisen der Kapitalsorten und des Habitus.

Die dritte Sitzung schließt hier nahtlos an und vertieft Bourdieus Habitus-Theorie hinsichtlich ungleicher Bildungschancen. Hierfür wird im Rahmen eines Simulationsspiels zunächst die praktische Anwendung der Theorie am Beispiel alltagsweltlicher Situationen aus dem schulischen Kontext umgesetzt. Darauf aufbauend werden die Studierenden zur kritischen Reflexion eigener Erfahrungen angeregt. Sitzung 3 verfolgt folgendes Ziel:

*Im Rahmen eines Simulationsspiels erwerben die Studierenden ein vertieftes Wissen darüber, wie sich soziale Ungleichheit nach Bourdieu in Bildungskontexten niederschlagen kann. Sie können die Theorie Bourdieus und ihre Wirkungsweise in der Schule erläutern sowie (eigene) Erfahrungen vor dem Hintergrund der Theorie kritisch reflektieren.*

Die Entdramatisierung erfolgt im Rahmen des Simulationsspiels „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“, das mit dem Ziel konzipiert worden ist, Studierenden eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen Bourdieus zu ermöglichen (vgl. Sturm et al., 2017). Bei dem Simulationsspiel wird in Kleingruppen das Durchlaufen der Schulzeit simuliert, wobei jedem\* jeder Spieler\*in zu Beginn in Anlehnung an Bourdieus Überlegungen bestimmte biografische Erfahrungskontexte, wie der Beruf der Eltern, ein etwaiger Migrationshintergrund, die familiäre Situation oder die

---

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=bRAAEBCiAcg&t=6s>; letzter Aufruf am 20.01.2021.

Wohnverhältnisse, zugelost werden und jede\*r Spieler\*in zu Beginn ein gewisses Kapitalvolumen erhält. Im Verlauf des Spiels können die Spieler\*innen im Rahmen von Ereigniskarten und in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen biografischen Erfahrungskontext Kapital dazugewinnen, verlieren oder tauschen.

„Da, Bourdieu folgend, nicht jede\*r Schüler\*in sozial-biografische Erfahrungen mitbringt, die zu den Erwartungen der Schule passen, erfahren die Spieler\*innen im Verlauf des Spiels die Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu, 2001)“ (Sturm et al., 2017).

Jede Kleingruppe hat eine\*n vorher bestimmte\*n, durch eine\*n Student\*in verkörperte\*n Spielleiter\*in, der\*die das Spiel vorbereitet, anleitet und währenddessen sowie zum Ende des Spiels ein von den Lehrenden vorbereitetes Beobachtungsprotokoll ausfüllt. Mit Hilfe dessen werden die Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmenden sowie etwaige Herausforderungen festgehalten und der Verlauf des Spiels nachvollziehbar protokolliert. Die Lehrperson geht zu den einzelnen Gruppen bzw. schaltet sich bei einer Online-Lehrveranstaltung in die Breakoutsessions zu, um das Spielgeschehen zu verfolgen, ggf. Hilfestellung zu bieten und Fragen zu beantworten.<sup>3</sup>

Nach Beendigung des Simulationsspiels werden die Erfahrungen der Studierenden im Plenum gesammelt und diskutiert. Für die Diskussion ist zu erwarten, dass sich die Studierenden einerseits der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die durch die zugeloste Klassenzugehörigkeit und Kapitalausstattung geschaffen werden, gewahr werden und ggf. sogar Frustration über die zu geringe Chancengleichheit ausdrücken. Denn im Rahmen des Simulationsspiels führt das Ausmaß der Relevanz der Kapitalausstattung und Klassenzugehörigkeit zu einer gut sichtbaren und kaum zu verhindernden Reproduktion sozialer Ungleichheit, was insbesondere das Entfaltungspotenzial der Spieler\*innen, denen ein niedriger sozioökonomischer Status zugewiesen worden ist, stark begrenzt.

Die Seminarsitzung wird anschließend mit der Erteilung eines zur Reflexion anregenden Arbeitsauftrags abgeschlossen. Für diesen sollen die Studierenden zunächst den Zeitungsartikel „Ich Arbeiterkind“ (Maurer, 2013) lesen, in dem der Autor seinen beruflichen Werdegang, der stark durch ungleiche Bildungsvoraussetzungen geprägt war, beschreibt. Um die im Simulationsspiel erlangten Erfahrungen auf ein reales Beispiel zu beziehen und ihr Wissen um die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sportunterricht zu festigen, sollen die Studierenden sich im Rahmen einer Schreibaufgabe kritisch mit der Position einer Person der im Artikel angeführten Personen, die sie selbst auswählen können, auseinandersetzen. Dafür sollen sie dieser Person aus der Perspektive der angehenden Sportlehrkraft einen Brief schreiben, in dem sie darauf eingehen, was sie sich für ihre zukünftige Tätigkeit als Sportlehrkraft im Hinblick auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit im Sportunterricht vornehmen. Darüber hinaus können sie bspw. das Verhalten der Person einordnen und beurteilen oder Ratschläge und Kritik anbringen. Zu erwarten ist, dass die meisten Briefe an den Autor selbst und an einige Lehrkräfte geschrieben werden, die in den Erzählungen Maurers entweder mit ihrer Förder- und Unterstützungsbereitschaft oder aber ihren pessimistischen Prognosen über seine Bildungskarriere polarisieren.

---

<sup>3</sup> Da während der Corona-Pandemie eine Präsenzlehre nicht möglich war, wurden die ursprünglichen Spielregeln geringfügig angepasst, um das Spiel per Zoom durchführen zu können, wobei die Spielgruppen jeweils in einer Breakout-Session zusammenkamen.

## 4 Tabellarische Übersicht über den Verlauf der Sitzungen

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die drei geplanten Sitzungen, das jeweilige verfolgte Stundenziel und die methodische Umsetzung.

	Thema	Ziel	Umsetzung
1	Soziale Ungleichheit: Bedeutung und Wirkung im Sport (-unterricht)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerb des Wissens um Theorien sozialer Ungleichheit auf Basis des Textes von Haut (2018)</li> <li>• Anwendung des theoretischen Wissens um soziale Ungleichheit auf den (organisierten) Sport und Sportunterricht</li> </ul>	<p>Dramatisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung von Differenzen anhand des Videos „Zwei Kinder – zwei Welten?“<sup>4</sup></li> <li>• Diskussion um Möglichkeiten kultureller Teilhabe am Beispiel des Sports (<i>Think-Pair-Share</i>)</li> </ul> <p>Entdramatisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung theoretischer Perspektiven in Gruppenarbeit</li> </ul> <p>Reflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoriegeleitete Stellungnahme zum FAZ-Beitrag „Über alle Schichten hinweg“ (Wagner, 2015)</li> </ul>
2	Kapital- und Bildungs(un)-gleichheit I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerb des Wissens um ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital mithilfe der Theoriegrundlage Bourdieus</li> <li>• Anwendung der Theorie Bourdieus (insbesondere des Habitusbegriffs) auf das Sportengagement und den Sportunterricht</li> </ul>	<p>Dramatisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion eigener (Alltags-)Beobachtungen zu sozialer Ungleichheit</li> </ul> <p>Entdramatisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video: „Pierre Bourdieu: Habitus-Konzept“<sup>5</sup></li> <li>• Übertragung der Theorie auf den Sportunterricht in Gruppenarbeit</li> <li>• Diskussion im Plenum und Zwischenfazit</li> </ul>
3	Kapital- und Bildungs(un)-gleichheit II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung des Wissens um soziale Ungleichheit in Bildungskontexten nach Bourdieu auf Basis eines Simulationsspiels</li> <li>• Erweiterung der Kenntnisse um die Effekte sozialer Ungleichheit in der Schule unter Verwendung der Theorie Bourdieus</li> <li>• Kritische Reflexion eigener Erfahrungen und des Umgangs mit sozialer Ungleichheit</li> </ul>	<p>Fortsetzung der Entdramatisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung des Simulationsspiels „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“ von Sturm et al. (2017)</li> <li>• Sammlung und Diskussion der Erfahrungen im Plenum</li> </ul> <p>Reflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leser*innenbrief an eine*n Akteur*in des Zeitungsartikels „Ich Arbeiterkind“ (Maurer, 2013)</li> </ul>

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=c8TzZppSoL4>; letzter Aufruf am 20.01.2021

<sup>5</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=bRAAEBCiAcg&t=6s>; letzter Aufruf am 20.01.2021

## 5 Evaluation

Aufbauend auf den von der Lehrperson zu den Sitzungen angefertigten Sitzungsprotokollen, den von Studierenden eingereichten theoriegeleiteten Stellungnahmen sowie den Leser\*innenbriefen wird im Folgenden die Erarbeitung der Lernziele unter Zuhilfenahme von Beispielen nachgezeichnet.

### 5.1 Evaluation der ersten Sitzung

Die erste Sitzung hatte zum Ziel, dass die Studierenden auf der Grundlage des Textes von Haut (2018) verschiedene theoretische Ansätze zur sozialen Ungleichheit erläutern und daraus die Relevanz für die Beteiligung am organisierten Sport und den Sportunterricht ableiten. Mithilfe der Theorien sollten sie diese begründen und eigene Erwartungen hinsichtlich der Gründe und Wirkungen sozialer Ungleichheit kritisch reflektieren können.

Mit Blick auf dieses Ziel erfolgte über das gezeigte Video und die Frage nach Möglichkeiten kultureller Teilhabe eine erste Annäherung an den Sport im Kontext sozialer Ungleichheit, doch differierten zunächst die Vorstellungen hierüber: Einerseits wurde die Problematik sozialer Ungleichheit subjektiviert, indem beispielsweise das Stereotyp reifiziert wurde, dass die Mutter des Jungen, die einem Minijob nachgeht, viel Zeit habe und ihre Kinder deshalb zu verschiedenen Aktivitäten begleiten könne. Dabei wurde einzelnen Personen „Schuld“ zugewiesen; sportaffine Interessen wurden teilweise abgesprochen und stattdessen sportferne Präferenzen (z.B. „Playstation zocken“) unterstellt. Andererseits wurden die Faktoren mangelnder Mobilität und des erhöhten Betreuungsaufwandes für die Geschwister berücksichtigt, und einige Studierende bemühten sich, die Umstände der Kinder zu kontextualisieren und mögliche Vorurteile zu dekonstruieren. Entsprechend reichten die Beiträge der Seminarteilnehmenden weit über die zuvor antizipierte Reduktion auf die ökonomische Ausstattung als Voraussetzung einer Sportpartizipation hinaus.

Im nächsten Schritt wurden die Teilhabechancen beider Kinder entlang unterschiedlicher theoretischer Ansätze beleuchtet. Anhand der festgehaltenen Arbeitsergebnisse wurde ersichtlich, dass je nach theoretischer Perspektive unterschiedliche Einflussfaktoren dominieren. Der Versuch, die Teilhabechancen der Kinder bspw. auf Grundlage klassenantagonistischer oder stratifizierender Modelle abzubilden, geriet allerdings an seine Grenzen.

In der abschließenden Frage nach der Bedeutung sozialer Ungleichheit für die (zukünftige) Tätigkeit als Sportlehrkraft zeigten sich unterschiedliche Herangehensweisen. Dabei fanden sowohl variierende körperlich-motorische Voraussetzungen von Schüler\*innen als auch ökonomische Unzulänglichkeiten Beachtung.

Die zum Abschluss und zur Reflexion dieser Einheit dienende theoriegeleitete Stellungnahme bot die besondere Chance, jede\*n Seminarteilnehmer\*in in den Blick zu nehmen und einzustufen, in welchem Maße das der Seminareinheit zugrunde liegende Ziel erreicht wurde. So wurde in den Stellungnahmen vergleichend Bezug auf die in der Sitzung thematisierten Theoretiker\*innen und deren Verständnis von sozialer Ungleichheit genommen, wie z.B. auf folgende Weise:

*Nach Geiger sind die soziale Lage und der Lebensduktus das Resultat mehrerer Komponenten, unter anderem dem der Bildung. Bourdieu verbindet Klassen und Lebensstile. Demnach ist der Habitus von Menschen abhängig von ihrer Herkunft und verschiedenen Arten ihres Kapitals. (Zitat aus Stellungnahme 1)*

Ogleich die Studierenden Bildung und Beruf als größte Einflussfaktoren auf ein Sportengagement herausarbeiteten, kritisierten viele den starken auf Bildung liegenden Fokus des FAZ-Artikels als verkürzt und betonten, dass ein Sportengagement sich nicht allein am Bildungsniveau bemesse. Erwartungsgemäß wurde der letzte Satz des Abschnitts („Die ältere Muslima mit Migrationshintergrund geht eben kaum zum Yoga“)

aufgegriffen, da die Aussage als undifferenziert, ja als pauschalisierend und stereotypisierend empfunden wurde.

## 5.2 Evaluation der zweiten und dritten Sitzung

Die zweite Sitzung verfolgte das Ziel, dass die Studierenden die zentralen Begriffe des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals nach Bourdieu kennenlernen und die Theorie Bourdieus (insbesondere des Habitusbegriffs) mit dem Sportengagement und Sportunterricht in Bezug setzen.

Die Kapitalsorten nach Bourdieu wurden von den Studierenden schnell nachvollzogen und anhand exemplarischer Ausprägungen, wie etwa einer teuren Sportausrüstung, dem Wissen um die Vorteile eines sportlichen Engagements oder extracurricularer Beziehungen innerhalb des Sportvereins, in den entsprechenden Kontext überführt. Über den zunächst schwer zu greifenden Habitusbegriff wurde im Verlauf der Sitzung die Gefahr einer Reproduktion sozialer Ungleichheit thematisiert, indem z.B. sporterfahrenere Schüler\*innen aufgrund ihrer begünstigenden Voraussetzungen im Sportunterricht selbstbewusster auftreten und höhere Erfolgchancen aufweisen. Somit korrespondierten die Sitzungsergebnisse vollends mit den zuvor formulierten Erwartungen.

Die dritte Sitzung widmete sich dem Ziel, dass die Studierenden im Rahmen eines Simulationsspiels vertieftes Wissen darüber erlangen, wie sich soziale Ungleichheit nach Bourdieu in Bildungskontexten niederschlagen kann. Im Laufe der Einheit sollten sie die Theorie Bourdieus und ihre Wirkungsweise in der Schule erläutern sowie (eigene) Erfahrungen vor dem Hintergrund der Theorie kritisch reflektieren können.

In das der dritten Sitzung zugrunde liegende Simulationsspiel stiegen die Studierenden gut vorbereitet ein und agierten selbstständig in Breakout-Sessions. Antizipiert wurde, dass die Seminarteilnehmenden sich einerseits der „ungerechten“ Ausgangslagen gewahr werden und andererseits die Relevanz der Kapitalausstattung erkennen. Während des Eintretens der Lehrenden in die Breakout-Sessions konnte bei den Studierenden beobachtet werden, dass sie diesbezüglich Emotionen zeigten, so z.B. durch Aussagen wie „*Das ist unangenehm, Mitschüler\*innen um Nachhilfe zu bitten*“ (Zitat aus Protokoll 3), die sich auch in der sich an das Simulationsspiel anschließenden Reflexion forttrugen und bspw. in folgenden Äußerungen deutlich wurden: „*Das ist unfair: Wenn wir beide in ein Museum gehen, hast du doch nicht mehr davon als ich, nur weil ich aus anderen Verhältnissen stamme. Wir sehen doch die gleichen Exponate!*“ (Zitat aus Protokoll 5) oder „*Warum muss ich denn Nachhilfe nehmen und du nicht? Nur weil ich aus ärmeren Verhältnissen stamme, muss ich jetzt noch mehr Kapital aufbringen?*“ (Zitat aus Protokoll 5). Im Simulationsspiel gelang es den Studierenden, die Theorie Bourdieus auf alltagsweltliche Beispiele anzuwenden und ihr Wissen darüber so zu vertiefen, dass die unterschiedlichen Situationen von Schüler\*innen nachempfunden werden konnten, was bspw. auch die folgende Aussage verdeutlichte: „*Ich war in der Volksklasse und es war von der ersten Minute an ein Kampf ums Überleben*“ (Zitat aus Protokoll 2).

Der abschließende Leser\*innenbrief regte die Studierenden dazu an, unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen herauszuarbeiten, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

*Auch im Sportunterricht sollte vielmehr auf den Willen und den Fortschritt der Kinder und Jugendlichen geachtet werden. Viele Schüler\*innen haben auf Grund des fehlenden Geldes nicht die Möglichkeit, in ihrer Freizeit Sport zu treiben, und haben daher oft wenig Erfahrung. Daher ist es umso wichtiger, als Sportlehrkraft die Fortschritte der Schüler\*innen zu würdigen und sie zu unterstützen.* (Zitat aus Leser\*innenbrief 1)

*Die Menschen haben unterschiedliche Voraussetzungen wie das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital, sodass die Möglichkeiten und Chancen schon sehr unterschiedlich sind, sodass sich viele Kinder mühsamer als Andere hochkämpfen müssen.* (Zitat aus Leser\*innenbrief 2)

Wie antizipiert, adressierten viele der Leser\*innenbriefe die im Artikel erwähnten Lehrkräfte und kritisierten ihr Handeln. Oftmals wurden die ihrer Ansicht nach „falschen“ Empfehlungen für die weiterführende Schule aufgegriffen und von den Studierenden als Reproduktion sozialer Ungleichheit verurteilt, und es wurde auf gesellschaftliche Missstände verwiesen, wie bspw. in der Aussage: „*Leider ist es in unserer heutigen Gesellschaft immer noch in großem Maße so, dass die Herkunftsfamilie eine große Wirkung auf die spätere Zukunft der Kinder hat*“ (Leser\*innenbrief 12).

Bemerkenswert waren hierbei eigene biografische Bezüge, die Studierende vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit z.B. wie folgt diskutierten:

*Meine Eltern, Gärtnerin und Industriemechaniker, stammten auch aus der sogenannten bildungsfernen Schicht. Ich hatte zwar eine Gymnasialempfehlung, doch bei dem Anmeldegespräch, bei dem ich anwesend war, wurde uns sehr deutlich gemacht, dass aufgrund meiner „schlechten Noten“, vor allen Dingen in Mathe, ich eigentlich dauerhaft keine Chance habe. Die Art und Weise der damaligen stellvertretenden Direktorin war so erniedrigend und abwertend, dass ich noch in dem Gespräch starkes Nasenbluten bekam und anfangen musste zu weinen. (Zitat aus Leser\*innenbrief 3)*

Zudem wurden in den Leser\*innenbriefen Vorsätze für den (zukünftigen) Beruf als Sportlehrkraft definiert, wie z.B.:

*Insbesondere im Sportunterricht besteht eine große Vielfalt. Ich werde sehen, welches Kind in der Freizeit in einem Sportverein tätig ist und somit schon einige Regelstrukturen [kennen] erlangt hat. Im Vergleich dazu wird es einige Kinder geben, die motorische Förderbedarfe aufweisen. Trotz dieser Heterogenität ist es meine Aufgabe, jedes einzelne Kind zum Sport zu begeistern, zu motivieren und nach der Anstrengung zu bewerten, anstatt nur die reine sportliche Leistung zu betrachten. (Zitat aus Leser\*innenbrief 4)*

*Ich wünsche mir, dass ich dieses Bewusstsein für Bildungsungleichheit und den Zusammenhang mit unserem Bildungssystem nicht aus den Augen verliere. Ich möchte eine Lehrkraft sein, die ihre Schüler stets ermutigt und ihnen Möglichkeiten aufzeigt. Ich möchte mir stets bewusst sein, welche Macht meine Worte haben können, und lernen, diese richtig und sinnvoll zu nutzen. (Zitat aus Leser\*innenbrief 5)*

Insofern gelang es den Studierenden nicht nur, die Thematik an sich nachzuvollziehen, sondern sie sowohl mit eigenen biografischen Bezügen als auch mit der vor ihnen liegenden Aufgabe zu verbinden.

## 6 Fazit

Zusammenfassend betrachtet wurde entlang des Konzepts der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013) mit den drei vorgestellten Sitzungen das Ziel verfolgt, Studierende zu befähigen, die Wirkungsweise sozialer Ungleichheit im Sport(-unterricht) zu erkennen und ihr reflexiv zu begegnen.

Im Laufe der Seminareinheiten und an den von den Studierenden verfassten Stellungnahmen und Leser\*innenbriefen ließ sich erkennen, dass die Studierenden eine zunehmend differenzierte Perspektive auf soziale Ungleichheit entwickelten. In diesem Rahmen gelang es ihnen nicht nur ausgesprochen gut, die Wechselwirkung verschiedener Einflussfaktoren zu berücksichtigen, sondern auch die Mechanismen zu identifizieren, die zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit führen können. Damit einhergehend wurde der eigene Einfluss als (angehende) Sportlehrkräfte auf die Bedeutung individueller Förderung und kompensatorischer Maßnahmen erkannt.

Insbesondere die zur dritten der dargestellten Sitzungen anzufertigenden Leser\*innenbriefe reichten weit über die antizipierten Reaktionen hinaus und trugen somit nicht nur zur Erreichung des Feinziels der jeweiligen Seminarsitzung, sondern auch des übergrei-

fenden Ziels des Seminarkonzepts bei, angehende Lehrkräfte auf die Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf den Sport(-unterricht) und Bildungskarrieren aufmerksam zu machen.

Entsprechend scheint das Lehrkonzept der Seminarsitzungen geeignet, um nicht nur die Relevanz sozialer Ungleichheit im Sportunterricht zu vermitteln, sondern auch die Wirkungsmechanismen der betrachteten Dimensionen und Einflussfaktoren offenzulegen und auf diese Weise die Entwicklung einer reflexiven Haltung bei den Studierenden zu unterstützen. Damit sich diese Haltung auch im praktischen Handeln widerspiegelt, gilt es künftig, weitere Lehr-Lern-Formate zu dieser Thematik zu entwickeln.

## Literatur und Internetquellen

- Bahlke, S. & Kleindienst-Cachay, C. (2017). Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 139–151). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_10)
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktual. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband, Bd. 2) (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Aus dem Französischen übers. von G. Seib (9. Aufl.) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1066). Suhrkamp.
- Brettschneider, W.-D., Kleine, T. & Brandl-Bredenbeck, H.P. (2002). Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit: eine Evaluationsstudie. In Friedrich, G. (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung: Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.–16.06.2001 in Münster*. Hofmann.
- Budde, J. & Faulstich-Wieland, H. (2005). Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 37–53). Campus.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (4). <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-13-budde-reflexive.html>
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechterbezogene Stereotype zu verstärken? In K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). Dissens e.V.
- Deger, P., Nesler, S., Schmid, V. & Wulff, N. (2018). Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Frühe und Allgemeine Bildung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 44–53). Zarbock GmbH & Co. KG.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozio-ökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 193–208). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_17)
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand,

- Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 7). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92520-6>
- Gebel, M. (2011). Familiäre Einkommensarmut und kindlicher Bildungserfolg. In P.A. Berger, K. Hank & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (Konferenzschrift, Rostock 2010) (S. 259–278). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94117-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94117-2_11)
- Gehrmann, S., Kraus, C.-I., Fast, N., Kleindienst-Cachay, C. & Kastrup, V. (2022). Sportengagement von Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund – Analyse der Entwicklung auf Basis der SOEP-Jugendbefragungen 2000–2018. *Forum Kinder- und Jugendsport. Zeitschrift für Forschung, Transfer und Praxisdialog*. <https://doi.org/10.1007/s43594-022-00071-y>
- Geißler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 37 (4), 34–49.
- 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](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). Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Haut, J. (2018). Sport und soziale Ungleichheit. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft: Handbuch Sport und Sportwissenschaft* (S. 1–11). Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7\\_17-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53385-7_17-1)
- Hillebrandt, F. (2012). Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 437–452). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_27)
- Hoeneemann, S., Köhler, M., Kleindienst-Cachay, C., Zeeb, H. & Althenhöner, T. (2021). Migration und Sport – eine empirische Studie zur Untersuchung der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am organisierten Sport. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (1), 53–61. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00784-y>
- Hradil, S. (1987). Die „neuen sozialen Ungleichheiten“ – und wie man mit ihnen (nicht) theoretisch zurechtkommt. In B. Giesen & H. Haferkamp (Hrsg.), *Soziologie der sozialen Ungleichheit* (S. 115–144). Westdeutscher Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-88691-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-88691-0_6)
- Hradil, S. (2006). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (Einführungskurs Soziologie, Bd. 1) (6. Aufl.) (S. 205–228). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90032-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90032-2_11)
- Huxel, K. (2014). *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Dissertation. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06096-1>
- 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 (7), 840–848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>



- Maurer, M. (2013, 24. Januar). Ich Arbeiterkind. *DIE ZEIT*, (5). <https://www.zeit.de/2013/05/Arbeiterkind-Schulsystem-Aufstieg/komplettansicht>
- Mundorf, M. (2019). Diversitätsbezogene Kompetenz entwickeln durch reflexives Schreiben in Lehre, Lernen und Beratung. In F. Feuser, C.R. Méndez-Sahlander & C. Stroh (Hrsg.), *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance* (S. 81–108). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443675-006>
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2015). Zur Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten am Vereinssport. In U. Zender, U. Burrmann & M. Mutz (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport: Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 69–90). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06397-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06397-9_3)
- Nagel, S. & Ehnold, P. (2007). Soziale Ungleichheit und Beteiligung am Kindersport. *sportunterricht*, 56 (2), 36–39.
- Nobis, T. & Albert, K. (2018). Kinder- und Jugendsport in einer geschichteten Gesellschaft? Aufarbeitung und Diskussion des aktuellen Forschungsstandes in Deutschland. *Sport und Gesellschaft*, 15 (1), 63–92. <https://doi.org/10.1515/sug-2018-0004>
- Nobis, T. & El-Kayed, N. (2019). Social Inequality and Sport in Germany: A Multidimensional and Intersectional Perspective. *European Journal for Sport and Society*, 16 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/16138171.2019.1577328>
- 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>
- Sanders, K. (2008). Armut und soziale Gerechtigkeit – Gedanken zum Umbau des Sozialstaates. In K. Sanders & H.-U. Weth (Hrsg.), *Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit* (S. 11–25). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90928-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90928-8_2)
- Sturm, T., Weibel, M. & Wlodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus ‚Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule‘. *inklusion online*, 11 (2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402/319>
- Thiel, A. & Cachay, K. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 275–295). Hofmann.
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or Positively Biased? Dependencies of Teachers' Judgments and Expectations Based on Students' Ethnic and Social Backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20 (4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Wagner, G. (2015, 1. Juli). Über alle Schichten hinweg. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/das-andere-problem-mit-der-ungleichheit-13671629.html>

## Beitragsinformationen<sup>6</sup>

**Zitationshinweis:**

Fast, N., Kraus, C.-I., Schreiner, L. & Kastrup, V. (2022). Soziale Ungleichheit in der Sportlehrer\*innenbildung. Eine Konzeption zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte an der Universität Bielefeld. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 223–240. <https://doi.org/10.11576/hlz-4701>

Eingereicht: 19.08.2021 / Angenommen: 08.08.2022 / Online verfügbar: 26.09.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Social Inequality in the Education of Physical Education Teachers. A Concept to Sensitize Future PE Teachers at Bielefeld University

**Abstract:** Social inequality continues to shape German society and its effects are clearly visible in the education system and especially in physical education. As a result, (PE) teachers have to face the challenge of professionally addressing and, at best, compensating for the effects of social inequality in physical education. The seminar “Dealing with Heterogeneity: Physical Education in the Context of Social Inequality” has therefore set itself the goal to enable physical education students to identify mechanisms of social inequality in physical education, to deal sensitively with individual pupils and thus to prevent the reproduction of social inequality in physical education. Three of the sessions, which were designed on the basis of the concept of ‘reflexive inclusion’ by Budde and Hummrich (2013), are presented in detail in this article and evaluated with regard to the achievement of their objectives.

**Keywords:** social inequality; heterogeneity; physical education; reflexivity; inclusion; teacher education

<sup>6</sup> Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben 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. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.