

Die „Inklusive Lernwerkstatt“ in der sportwissenschaftlichen Lehrer*innenbildung

Exemplarisch aufgezeigt am Kurs „Bewegen im Wasser – Schwimmen“

Nicole Brüggemann-Kons¹, Natalia Fast^{1,*} & Valerie Kastrup¹

¹ *Universität Bielefeld*

^{*} *Universität Bielefeld,*

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,

Abteilung Sportwissenschaft,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

natalia.fast@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird ein innovatives Lehr-Lern-Format, und zwar eine „Inklusive Lernwerkstatt“ (vgl. Schmude & Wedekind, 2016) im Bewegungsraum Wasser im Rahmen der sportwissenschaftlichen Lehrveranstaltung „Didaktik und Methodik des Sportunterrichts: Bewegen im Wasser – Schwimmen“, vorgestellt. Im Sinne der Kontakthypothese (Allport, 1971) soll es dazu dienen, Begegnungen zwischen den Lehramtsstudierenden und Schüler*innen-Gruppen zu initiieren, Kompetenzen im Umgang mit inklusiven Gruppen anzubahnen und damit zur Professionalisierung der künftigen Sportlehrkräfte beizutragen. Das Lehr-Lernformat beinhaltet die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Vielfalt während des gesamten Kurses, wobei die Planung, Durchführung und Reflexion der Aktion „Schwimmen inklusiv“ von Studierenden für die Schüler*innen einen Höhepunkt darstellt. Auf diese Weise können sich die Studierenden bereits in einer frühen Phase ihres Studiums mit den Themenfeldern „Heterogenität“ und „Inklusion“ im Schwimmunterricht auseinandersetzen sowie erste Erfahrungen im Unterrichten von Schüler*innen sammeln. Damit wird beabsichtigt, die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Inklusion anzubahnen.

Schlagwörter: Professionalisierung; Lehrerbildung; Sportpädagogik; Lernwerkstatt; Inklusion; Schwimmen; Einstellungsänderung



1 Einleitung

Die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen, wie sie seit der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) in allen Bundesländern vorgeschrieben ist, hängt entscheidend von den Lehrkräften und deren Kompetenzen ab (vgl. Blasse et al., 2019, S. 3; Tiemann, 2015a, 2015b). Deshalb müssen angehende Lehrkräfte gezielt darauf vorbereitet werden, die mit der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen verbundenen Herausforderungen erfolgreich meistern zu können. Dazu gehört v.a. die Entwicklung einer positiven Einstellung (vgl. Duensing-Knop et al., 2018, S. 113; Rischke et al., 2017, S. 150), die Inklusion als „Bereicherung für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller“ (Tiemann & Hofmann, 2010, S. 108) ansieht. Eine positive Haltung und die davon ausgehenden Handlungen der Lehrkraft gelten als ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg, da sich diese auf die Schüler*innen übertragen. Soziale Teilhabe, Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung, freundschaftliche Interaktionen und Beziehungen sowie das Gefühl des Angenommenseins sollten von Lehrkräften vorgelebt und von den Schüler*innen übernommen werden.

Bisherige Studien zeigen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte an Regelschulen die Inklusion zwar prinzipiell befürwortet, aber viele Lehrkräfte mit der herausfordernden Aufgabe überfordert sind und sich allein gelassen fühlen. Das führen sie u.a. auf die Tatsache zurück, dass sie durch die vorwiegend theoretische Wissensvermittlung im Lehramtsstudium nicht genügend auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vorbereitet und dafür qualifiziert wurden (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Reich, 2012).

Auch im Lehramtsstudium des Faches Sport muss die Ausbildung so gestaltet sein, dass sie angehende Sportlehrkräfte in einer engen Theorie-Praxis-Verknüpfung auf die Anforderungen eines inklusiven Sportunterrichts vorzubereiten vermag. Solche Lehrformate sind bislang wenig publiziert (Erhorn et al., 2020). Berechtigt erscheint daher die Frage, wie hochschuldidaktische Veranstaltungen konkret, d.h. im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden, konzipiert werden sollen, um die Studierenden auf die bevorstehenden Aufgaben und Herausforderungen im inklusiven Setting vorzubereiten.

Ziel dieses Beitrags ist es, ein an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2022 erprobtes und evaluiertes Lehrformat – die „Inklusive Lernwerkstatt“ – für den Kurs „Didaktik und Methodik des Schwimmens“ vorzustellen. Dieses Lehrformat beinhaltet die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Vielfalt während des gesamten Kurses. Den Höhepunkt stellt dabei die Planung, Durchführung und Reflexion der Aktion „Schwimmen inklusiv“ für Schüler*innen einer inklusiven Lerngruppe dar. Anzunehmen ist, dass die Studierenden diese Aktion als herausfordernde Situation wahrnehmen. Durch die Unterstützung und Begleitung der Dozentin und der Kommiliton*innen können sie jedoch die (positive) Erfahrung machen, dass diese Situation zu bewältigen ist, und sich dadurch als selbstwirksam erleben. Diese Erfahrung kann sodann dazu beitragen, mögliche Vorurteile, Stereotype, Ängste und Hemmungen gegenüber Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzubauen.

In Kapitel 2 wird anhand der „Kontakthypothese“ nach Allport (1971) zunächst aufgezeigt, wie die Sportstudierenden langfristig eine positive Einstellung zur Inklusion entwickeln können. In Kapitel 3 erfolgt darauf aufbauend eine Einordnung der „Inklusiven Lernwerkstatt“ in die neuere Diskussion zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte, bevor in Kapitel 4 die „Inklusive Lernwerkstatt“ im Bewegungsraum Wasser näher vorgestellt wird. Die Evaluation der durchgeführten Aktion im Hinblick auf die erreichten Lehrziele erfolgt in Kapitel 5, ehe der Beitrag mit einem Fazit (Kapitel 6) abschließt.

2 Die „Kontakthypothese“ – Zur Entwicklung einer positiven Einstellung zur Inklusion

Um eine positive Einstellung zur Inklusion anzubahnen, sind direkte Kontakte zu Menschen anderer Gruppen (z.B. ethnische Minderheiten, Menschen mit einer Behinderung) von Bedeutung. Genau dies beschreibt Allport (1971) mit seiner „Kontakthypothese“, die besagt, dass ein häufiger Kontakt zu Menschen anderer Gruppen die Vorurteile gegenüber diesen reduzieren und zu einer positiveren Einstellung führen kann. Um dies erreichen zu können, sollten diese Begegnungen möglichst auf Augenhöhe und von kooperativen Zielen sowie Interaktion geprägt sein. Neuere Studien von Bagci et al. (2018) sowie Árnadóttir et al. (2018) zeigen positive Effekte in Bezug auf den Abbau von Vorurteilen nicht nur bei einem direkten Kontakt, sondern sogar bei einer bloßen Vorstellung von sowie einer indirekten Begegnung mit Menschen mit einer Behinderung oder einem Migrationshintergrund, z.B. wenn Freunde einen häufigen Kontakt haben. Allerdings sind selbst eine direkte Begegnung und Interaktion kein Garant für die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber einer marginalisierten Gruppe. Unter ungünstigen Bedingungen – etwa, wenn in der Begegnung negative Erfahrungen gemacht werden – kann der Kontakt auch dazu führen, dass Vorurteile noch verstärkt werden. So weisen z.B. Harms und Wonik (2006) in Bezug auf Gruppen von Migrant*innen und Nichtmigrant*innen auf die Möglichkeit der Bestätigung bzw. Verstärkung von Stereotypen bei Kontakten hin. Insofern sollten die Begegnungen und Interaktionen so gestaltet werden, dass sie nicht negativ erlebt werden, sondern positive Erfahrungen ermöglichen. Zumindest aber sollte ein Rahmen geboten werden, in dem irritierende Erfahrungen (z.B. mit Schüler*innen, die sich anders als erwartet verhalten) konstruktiv aufgearbeitet werden können.

Forschungen haben gezeigt, dass Sportlehrkräfte, die von ihren professionellen Handlungskompetenzen¹ überzeugt sind, in schwierige Situationen, wie z.B. beim Unterrichten heterogener Gruppen, gestärkt hineingehen und auftretende Probleme aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kompetent bewältigen können (Langner, 2015; Rischke et al., 2017). Der Umgang mit Heterogenität und „Andersartigkeit“ sollte daher bereits im Studium ermöglicht und deshalb die Begegnung mit Kindern, die einen Förderbedarf haben, möglichst früh angebahnt werden.

3 Die „Inklusive Lernwerkstatt“ als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte

3.1 Professionalisierung

Die Inhalte des universitären Lehramtsstudiums müssen auf die Professionalisierung der Studierenden in fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht abzielen. Dabei werden bereits seit Längerem eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie eine stärkere Reflexion der eigenen Handlungskompetenzen der Studierenden gefordert (vgl. u.a. Korthagen, 2011). Allerdings spricht sich die Expertenkommission zur Lehrerbildung NRW (2006, S. 8) „ausdrücklich nicht für mehr, sondern für bessere Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung“ aus. Der Fokus sollte dabei

¹ Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften fassen Baumert und Kunter (2006) in fünf übergeordnete Kompetenzbereiche zusammen: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. „Allgemein lässt sich Kompetenz als Metafähigkeit verstehen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen in komplexen Handlungssituationen angemessen und problembewältigend einzusetzen. Kompetenz stellt insofern eine Handlungsdisposition dar, die auf kognitiven, motivationalen sowie volitionalen Voraussetzungen beruht, die sich in die Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilen lassen“ (Gaus, 2018, S. 3).

auf die „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ gerichtet werden. Zudem wird die Frage diskutiert, mit welcher konkreten Zielstellung und mit welchen innovativen Konzepten und Methoden Praxisbezüge unter einem theoriegeleiteten Wissenschaftsanspruch in der universitären Sportlehrkräfte-Ausbildung umgesetzt werden könnten. An der bisherigen, insbesondere fachpraktischen Ausbildung angehender Sportlehrkräfte bemängelt Schierz, dass „tagaus, tagein mit Studierenden Hallen- und Sportplatzpraktiken aufgeführt werden“ (2019, S. 67). Er fordert stattdessen eine

„[...] forschende und explorative Auseinandersetzung mit der Bestimmung und dem Verstehen von Unterricht, [...] mit Grundlagen der Bildung, Erziehung und Sozialisation aus der Perspektive wissenschaftlicher Theoriebildung“ (Schierz, 2019, S. 62; vgl. auch Schierz & Thiele, 2018).²

Denn im Rahmen solcher Ausbildungsstrukturen und -praktiken bildet ein krisenbehafteter Wandel vom Studierenden-Habitus zum Lehrkräfte-Habitus eine Voraussetzung für einen Bildungsprozess, der für die Professionalisierung relevant ist (vgl. Helsper, 2018; Hericks, 2006; Kramer & Pallesen, 2019). Erst wenn (angehende) Sportlehrkräfte irritierende Handlungserfahrungen machen oder gar eine Krise erleben, können sich ihre bisherigen Überzeugungen, ihre gewohnten Routinen sowie ihr bisheriges Selbst- und Weltverständnis verändern (vgl. Duensing-Knop et al., 2018; Reusser & Pauli, 2014). Solche Erfahrungen können die Studierenden in der „Inklusiven Lernwerkstatt“ machen.

3.2 Die „Inklusive Lernwerkstatt“

Als Lernwerkstatt werden Orte der Begegnung mit anderen Menschen (in diesem Fall mit der*dem Dozent*in und den Kommiliton*innen) und des Austauschs zu spezifischen Themen- und Fragestellungen verstanden, die zur Auseinandersetzung mit den Überzeugungen und Haltungen anderer anregen sollen (Gruhn, 2016). Der Lernwerkstattgedanke lässt sich auch auf den inklusiven Kontext übertragen. So wird in einer „Inklusiven Lernwerkstatt“ das Ziel verfolgt, Anlässe und Voraussetzungen für Lehramtsstudierende zu schaffen, an denen sie situative und institutionelle Diversitätskompetenz entwickeln können.³ Angehende Sportlehrkräfte sollen dabei den Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe sowohl als Lernende als auch als Lehrende erfahren und reflektieren. In der „Inklusiven Lernwerkstatt“ werden aber „keine routinierten, praxisbewährten Bewältigungsstrategien des Unterrichtens vermittelt“ (Schierz, 2019, S. 65), sondern den Studierenden wird in einem anregungsreich gestalteten Raum die Möglichkeit gegeben, sich auf unterschiedliche Art und Weise mit Fragen der Inklusion und des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen auseinanderzusetzen (Schmude & Wedekind, 2016). Dabei lernen sie selbstbestimmt, eigenverantwortlich und entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen. Das Ziel ist es, sich das Wissen zur Inklusion nicht nur theoretisch anzueignen, sondern eben auch in Form von kleinen didaktischen Einheiten in Eigenrealisation zu erproben, d.h. praktisch anzuwenden und anschließend selbstkritisch zu überdenken.

„Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubens-

² Dieser Forderung kommt das Bielefelder Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester nach, das die Studierenden im Masterstudium absolvieren. Mit der hier konzipierten „Inklusiven Lernwerkstatt“ sollen die genannten Aspekte (wie z.B. forschende Auseinandersetzung mit Unterricht oder theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse selbsterfahrener Praxis) bereits im BA-Studium Berücksichtigung finden.

³ Eine „Inklusive Lernwerkstatt“ für Lehramtsstudierende des Faches Sport wurde 2017–2020 vom Arbeitsbereich Sport und Erziehung des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Oldenburg im Rahmen des Projekts „OLE+ Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung“ initiiert und unter der Leitung von Matthias Schierz und Nicole Brüggemann-Kons Oldenburg umgesetzt.

bekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog*innen zu verankern“ (Schmude & Wedekind, 2016, S. 30).

Die Lernwerkstattarbeit ist eine spezifische Form der pädagogischen Interaktion zwischen der*dem Dozierenden und den Studierenden, den Studierenden untereinander sowie im weiteren Verlauf zwischen den Studierenden und den Schüler*innen. Einen großen Stellenwert nimmt die Arbeit in Kleingruppen ein, in der neben der Planung von Unterrichtseinheiten v.a. auch eine Reflexion und kollegiale Beratung erfolgen. Der individuelle Lernprozess der Studierenden wird durch die*den Dozierende*n begleitet und unterstützt. Auf diese Weise entsteht eine gemeinsame Lehr-Lern-Kultur, in der Studierende und Lehrende Lernereignisse gemeinsam gestalten (Universität Oldenburg, 2017).

4 Die „Inklusive Lernwerkstatt“ im Bewegungsraum Wasser

4.1 Didaktischer Kommentar

An die Idee der „Inklusiven Lernwerkstatt“ (Schmude & Wedekind, 2016) anknüpfend wurde an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2022 eine „Inklusive Lernwerkstatt“ zur Erprobung inklusiver Lernumgebungen und -aufgaben im Schulfach Sport entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Der Praxiskurs Didaktik und Methodik des Sportunterrichts „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ richtete sich an Studierende des Grundschullehramts (Kurs 1) sowie der weiterführenden Schulen (Kurs 2). Zum Auftakt der beiden Kurse wurde zunächst ein verpflichtendes, eineinhalbstündiges Online-Meeting für alle Studierenden durchgeführt. Neben organisatorischen Hinweisen wurden die Inhalte, (Lern-)Ziele und der angestrebte Kompetenzerwerb innerhalb des Kurses verdeutlicht. Dabei wurden auch die Besonderheiten der „Inklusiven Lernwerkstatt“ und die Eigenleistung der Studierenden (Entwicklung von Spielideen und Durchführung mit einer heterogenen Lerngruppe) transparent gemacht.

In den ersten beiden der insgesamt 15 Lehreinheiten des Kurses machten sich die Studierenden im Rahmen der Wassergewöhnung mit dem Medium Wasser vertraut. Dazu gehörten u.a. das Schweben, Gleiten und Antreiben, das Atmen und Untertauchen sowie das Springen ins brusttiefe Wasser. Die konzipierte „Inklusive Lernwerkstatt“ im Bewegungsraum Wasser begann in der dritten Kurseinheit und war in insgesamt fünf Einheiten gegliedert. Zunächst erhielten die Studierenden Impulse aus der Schwimmsportpraxis (1. Einheit) und der sportpädagogischen Theorie, u.a. fachdidaktische Konzepte zur Anpassung von Spielideen an eine heterogene Lerngruppe (2. Einheit). In der dritten Einheit fand eine Kleingruppenarbeitsphase statt, in der die Studierenden geeignete Spielideen für die Aktion „Schwimmen inklusiv“ auswählten und an die Lernvoraussetzungen der Lerngruppe anpassten. Diese Spielideen erprobten die Studierenden in der vierten Einheit mit den Kommiliton*innen im Wasser, bevor in der fünften Einheit die praktische Durchführung mit einer jahrgangsgemischten Lerngruppe (Jahrgänge 3 und 4) erfolgte. Die gewählte Lerngruppe mit 24 Schüler*innen (zwölf Mädchen, zwölf Jungen) eignete sich für das angestrebte Ziel, da sie in Bezug auf verschiedene Dimensionen heterogen war. Zwei Schüler haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (LE), einer von ihnen hat autistische Züge, ist nach Aussage der Sportlehrkraft der Klasse sehr zurückhaltend und ängstlich.⁴ Auch hinsichtlich der Schwimmkompetenzen ist die Lerngruppe heterogen: Drei Schüler*innen sind Nichtschwimmer*innen. Darunter befindet sich ein Junge aus der Ukraine, der erst seit Kurzem die Klasse besucht

⁴ Die Aktion „Schwimmen inklusiv“ wurde mit einer heterogenen Lerngruppe einer Regelschule durchgeführt, da diese unserer Meinung nach die Schulrealität, in der die Sportstudierenden künftig tätig sein werden, eher abbildet.

und bisher nur wenig Deutsch spricht. Alle anderen Schüler*innen können sicher Brustschwimmen. Allerdings hat ein Mädchen große Angst, sobald es den Kopf unter Wasser nehmen muss. Zwei Schüler*innen können bereits Kraulschwimmen.

Die folgende tabellarische Übersicht verdeutlicht den Verlauf sowie die (Lern-)Ziele der „Inklusiven“ Lernwerkstatt. Deren Umsetzung wird in den nachfolgenden Unterkapiteln (4.2–4.5) erläutert.

Tabelle 1: Übersicht über die fünf Einheiten der „Inklusiven Lernwerkstatt“ (eigene Darstellung)

	Einheiten (je 90 Min.)	Lernziele
Einführung	1. Einheit <i>Praktische Einführung</i>	Die Studierenden lernen durch die Anleitung der Dozentin verschiedene Spielideen für mutige, aber auch ängstliche Kinder, mit und ohne Handicap, im Flach- und Tiefwasser kennen.
	2. Einheit <i>Theoretische Einführung</i>	Die Studierenden erwerben Fachwissen zu Gestaltungs- und Anpassungsmöglichkeiten von Spielideen auf Basis des 6+1-Modells.
Vorbereitung	3. Einheit <i>Vorbereitung der Aktion</i>	Die Studierenden wählen in Kleingruppenarbeit geeignete Spielideen für die inklusive Aktion aus und passen diese den individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe an.
	4. Einheit <i>Praktische Erprobung und Reflexion</i>	Die Studierenden erproben die beiden Varianten der ausgewählten Spielideen im Hinblick auf ihre Umsetzbarkeit und Praxistauglichkeit (u.a. Ausprobieren der Materialien).
Aktion	5. Einheit <i>Praktische Durchführung und Reflexion</i>	Die Studierenden führen die geplante Aktion mit der Lerngruppe durch und reflektieren diese im Anschluss unter bestimmten Fragestellungen.

4.2 Erste Einheit: Praktische Einführung zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Bewegungsraum Wasser

Das Lernziel der ersten Einheit der „Inklusiven Lernwerkstatt“ ist das Kennenlernen und Erproben verschiedener Spielideen für Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen sowie mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf. Dazu werden den Studierenden vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen aufgezeigt. Dadurch erhalten sie ein breites Handlungsspektrum, mithilfe dessen sie flexibel in heterogenen Lerngruppen agieren können. Anpassungen können vorgenommen werden, wenn Kinder z.B. ängstlich oder noch keine sicheren Schwimmer*innen sind oder aber mehr gefordert werden möchten. So kann durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien (wie Schwimmbretter, Poolnudeln oder Alltagsmaterialien) der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Spiele vereinfacht oder erschwert werden. Zudem kann eine Differenzierung aufgrund von Regelveränderungen oder einer veränderten Aufgabenstellung erfolgen.

4.3 Zweite Einheit: Theoretische Einführung – fachdidaktische Modelle

Das Ziel der zweiten, theoretischen Einheit ist es, den Studierenden ein grundlegendes Fachwissen im Hinblick auf die Gestaltung und Modifikation von Spielideen für heterogene Lerngruppen im Medium Wasser zu vermitteln. Als fachdidaktisches Modell wurde

hierzu exemplarisch das „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Tiemann, 2015b) genutzt. Das Besondere an diesem Modell ist, dass es die Sportlehrkraft mit ihrer (positiven) Haltung zum inklusiven Unterricht explizit berücksichtigt und ins Zentrum rückt.⁵ So ist es die Sportlehrkraft, die Anpassungsprozesse im Unterricht vornimmt, um dadurch eine Teilhabe aller Schüler*innen zu ermöglichen. Das Modell sieht Anpassungsmöglichkeiten auf sechs unterschiedlichen Ebenen (Materialien, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellung, Sozialform und Kommunikation) vor.

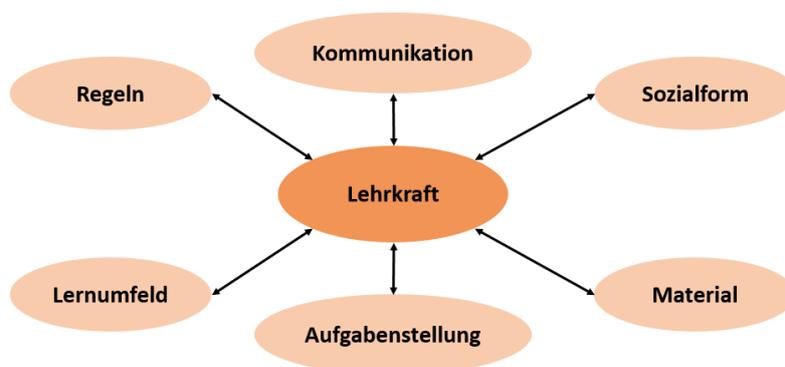


Abbildung 1: „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (eigene Darstellung in Anlehnung an Tiemann, 2015b, S. 62)

Was in diesem Modell allerdings nicht berücksichtigt wird, sind die spezifische Ausgangslage, die Perspektive sowie die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Diese Aspekte sind aber für die Planung der Spielideen grundlegend und müssen daher von Beginn an mitgedacht und mit den sechs Ebenen des Modells verknüpft werden. So erhielten die Studierenden Informationen zur Lerngruppe mit einzelnen Schüler*innenprofilen im Vorfeld und konnten diese bei der Entwicklung der Spiele entsprechend berücksichtigen.⁶

4.4 Dritte Einheit: Vorbereitung der Aktion „Schwimmen inklusiv“ in Gruppenarbeit

Zwischen der zweiten und dritten Einheit der „Inklusiven Lernwerkstatt“ hatten die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppenarbeit (sechs Gruppen à drei bis vier Personen) anhand ausgewählter Fachzeitschriften und Praxishandbücher je zwei abwechslungsreiche Spielideen für die Aktion auszuwählen.⁷ Bei der Auswahl sollte der Fokus darauf gerichtet sein, dass alle Schüler*innen an dem Spiel teilnehmen können und sich das Spiel entsprechend der Bedürfnisse der Schüler*innen mithilfe des 6+1-Modells modifizieren lässt. Auf diese Weise wurden u.a. kooperative Spiele, Staffelläufe und Ballspiele ausgewählt. In einem zweiten Schritt modifizierten die Studierenden diese Spielideen unter Berücksichtigung des 6+1-Modells entsprechend der Erfordernisse der Lerngruppe.

⁵ Die vorhandenen (positiven, neutralen oder eher ablehnenden) Haltungen der anwesenden Studierenden zum inklusiven Sportunterricht werden in dieser Seminareinheit ebenfalls thematisiert. Jedoch wird kritisch reflektiert, dass eine Haltungsveränderung einer längeren Zeitspanne bedarf und von verschiedenen Faktoren (vgl. die Kontakthypothese) abhängig ist.

⁶ Ein persönliches Kennenlernen war aus zeitlichen und organisatorischen Gründen vorab nicht möglich.

⁷ Praxisbeispiele u.a. aus Baschta et al. (2016); DLRG Wetzlar (o.J.); Rheker (2010); Wurzel (2014).

4.5 Vierte Einheit: Praktische Eigenrealisation im Wasser

Die vierte Einheit diente der praktischen Vorbereitung der Aktion. Innerhalb ihrer Kleingruppe erprobten die Studierenden ihre Spiele, nahmen gegebenenfalls noch Anpassungen auf Basis des 6+1-Modells vor und planten verschiedene Schwierigkeitsstufen ein, um bei der Durchführung flexibel auf die Bedarfe der Lerngruppe reagieren zu können. Sodann erfolgte die Generalprobe der geplanten Stunde mit der Gesamtgruppe, indem die Studierenden in der Rolle der Schüler*innen von Station zu Station rotierten. Dabei wurden sie von den anderen Kleingruppen angeleitet. Der Perspektivwechsel ermöglichte ihnen, sich in die Schüler*innen hineinzusetzen.

4.6 Fünfte Einheit: Durchführung der Aktion „Schwimmen inklusiv“

Das Lernziel dieser Einheit bestand darin, dass die Studierenden das erworbene Fachwissen aus den ersten vier Einheiten der „Inklusiven Lernwerkstatt“ mit einer realen, heterogenen Lerngruppe praktisch anwenden.

Die Durchführung der eineinhalbstündigen Aktion „Schwimmen inklusiv“ erfolgte im Schwimmbad der Universität, in dem insgesamt vier Schwimmbahnen zur Verfügung stehen. Das Schwimmbecken wurde in drei Felder mit je drei Gruppen von Schüler*innen (à sieben bis acht Schüler*innen) eingeteilt. Der Bereich für Nichtschwimmer*innen wurde quer durch eine Leine abgetrennt, der Bereich für Schwimmer*innen längs durch eine weitere Leine. Farbige Pylonen am Beckenrand markierten die sechs Stationen. Nach der Begrüßung der Schüler*innen und der Sportlehrerin wurde der Ablauf erklärt.⁸ Danach belegten die drei Gruppen die Stationen 1, 3 und 5. Die ersten drei Studiengruppen leiteten ihre ausgewählten Spielideen an und nahmen dabei teilweise Anpassungen an die Lerngruppe oder einzelne Schüler*innen vor. Nach einer Spielzeit von sieben Minuten rotierten die Gruppen dann im Uhrzeigersinn an die Stationen 2, 4 und 6. Als alle sechs Spielstationen durchlaufen waren, wurde im nächsten Durchgang die zweite Spielidee der Studierenden erprobt.

Im Tabelle 2 auf der folgenden Seite werden beispielhaft drei Spielideen für den Nichtschwimmer*innenbereich (1–3) und drei für den Schwimmer*innenbereich (4–6) beschrieben.⁹

⁸ Der Ablaufplan und die Übersicht über die einzelnen Stationen wurden der Sportlehrkraft vorab zugesandt, die den Ablauf mit den Schüler*innen besprach. Zudem legte die Lehrerin die Gruppeneinteilung nach pädagogischen Kriterien fest. Das hatte den Vorteil, dass die Nichtschwimmer*innen gemeinsam an der Station 1 beginnen konnten und der Beginn der Stunde reibungslos ablief.

⁹ Die Kleingruppen stellten ihre entwickelten Spielideen auf einer Online-Plattform ein. Im Plenum wurden die Spiele vor dem Hintergrund der angestrebten Lernziele für die Aktion „Schwimmen inklusiv“ diskutiert, bis schließlich 24 Spielideen ausgewählt wurden, die für die Lerngruppe als passend erachtet wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass vorwiegend kooperationsfördernde, aber auch einige kompetitive Spielformen in die Auswahl kamen. Zudem boten die Spiele vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten, sodass den heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen Rechnung getragen werden konnte und Anpassungen gegebenenfalls während der Durchführung vorgenommen werden konnten.

Tabelle 2: Spielbeschreibungen der sechs ausgewählten Spielideen (eigene Darstellung)

<i>Spielidee</i>	<i>Spielbeschreibungen</i>
<i>1. Mattenlaufen</i>	Bei diesem kooperativen Spiel laufen die Kinder über zwei auf dem Wasser aneinander gelegte Schwimmmatten, um am Ende der zweiten Matte ins Wasser zu springen. Die beiden Schwimmmatten werden an beiden Seiten von vier Schüler*innen festgehalten.
<i>2. Aufräumspiel</i>	Nach dem Prinzip eines Staffellaufs sammeln die Kinder der Reihe nach jeweils einen Gegenstand ein. Für Gegenstände, die auf dem Wasser treiben, z.B. Ringe, gibt es einen Punkt. Für solche, die durch Tauchen heraufgeholt werden müssen, z.B. Tauchringe, gibt es zwei Punkte. Das Ziel des Spiels ist es, möglichst viele Gegenstände einzusammeln und dadurch Punkte für das eigene Team zu erzielen. Das Team mit den meisten Punkten gewinnt.
<i>3. Schwammspiel</i>	Ziel dieses Staffellaufs ist es, schnellstmöglich zu einem Eimer am Beckenrand zu laufen oder zu schwimmen und dort einen großen Schwamm über einem Eimer auszuwringen. Gewonnen hat das Team, welches nach sieben Minuten Spielzeit das meiste Wasser im Eimer gesammelt hat. Der Reiz des Spiels liegt darin, dass es zwar Wettkampfcharakter hat und dadurch die Motivation der Schüler*innen erhöht, aber die Schnelligkeit nicht spielentscheidend ist, sodass der Ausgang lange Zeit ungewiss ist, weil erst am Ende des Spiels der Wasserstand im jeweiligen Eimer gemessen wird.
<i>4. Ringe-Tauchparcours</i>	Im Rahmen eines vorbereiteten Parcours können die Schüler*innen je nach individuellem Könnensstand zwischen unterschiedlichen Herausforderungen wählen: Entweder können sie an der Wasseroberfläche an große Ringe heranschwimmen oder durch unterschiedlich tief im Wasser hängende Ringe (die an Bleisäckchen befestigt werden) hindurch tauchen.
<i>5. Fünfer-Ball</i>	Ziel dieses Ballspiels ist es, dass sich die Mitspieler*innen innerhalb des eigenen Teams einen Wasserball fünfmal zupassen müssen, ohne dass der Ball von einer*einem Spielenden der gegnerischen Mannschaft gefangen wird. Wird der Ball aufgrund eines Fehlpasses von den Gegner*innen gefangen, beginnt das Zählen von vorne. Die Mannschaft mit den meisten Punkten gewinnt das Spiel.
<i>6. Mattentransport</i>	Bei diesem Wettrennen treten zwei Teams gegeneinander an. Je nach Teamgröße transportieren jeweils zwei Kinder zwei auf einer großen Schwimmmatte sitzende oder liegende Kinder von einer Startmarkierung bis zum Beckenrand. Das schnellere Team gewinnt. Die Schüler*innen können selbst entscheiden, auf welche Weise sie den Transport durchführen wollen (ziehen, schieben) und tauschen selbstständig die Rollen.

Zum Abschluss gab es einen spielerischen Tauzieh-Wettbewerb mit allen Schüler*innen im Nichtschwimmer*innenbereich.

5 Evaluation der Aktion „Schwimmen inklusiv“

Die im Rahmen der „Inklusiven Lernwerkstatt“ durchgeführte Aktion wurde im Hinblick auf die von den Studierenden zu erreichenden Lernziele evaluiert. Die Evaluation bestand aus einer *teilnehmenden Beobachtung* und einer abschließenden *Reflexion*, in der die Studierenden die Gelegenheit hatten, die Aktion aus ihrer Perspektive Revue passieren zu lassen.

Die *teilnehmende Beobachtung* erfolgte durch die Studierenden selbst. Jeweils ein*e Studierende*r jeder Kleingruppe schrieb an der eigenen Station ein Beobachtungsprotokoll. Im Fokus der Beobachtung stand die Frage, ob und inwiefern die ausgewählten Spielideen der Kleingruppen wie geplant umgesetzt werden konnten bzw. die Studierenden flexibel auf die Schüler*innen und deren individuellen Bedürfnisse reagierten, um die Teilhabe aller Kinder zu sichern. Als Orientierung diente das 6+1-Modell.

Die beobachteten Modifikationen sind in Tabelle 3 strukturiert nach den sechs Aspekten des 6+1-Modells festgehalten.

Tabelle 3: Beobachtete Modifikationen entlang des 6+1-Modells (eigene Darstellung)

Aspekte des 6+1-Modells	Allgemeine Beobachtungen
<i>Material</i>	Es wurde beobachtet, dass Studierende auf Material wie eine Poolnudel oder ein Schwimmbrett zurückgriffen, als sie feststellten, dass Schüler*innen im Schwimmer*innenbereich zunächst Angst hatten oder der Schwierigkeitsgrad des Spiels zu hoch war.
<i>Lernumfeld</i>	Auf der Ebene des Lernumfelds zeigte sich, dass einige Kinder aufgrund der Materialvielfalt abgelenkt waren. Der Ablenkungsfaktor wurde minimiert, indem die verwendeten Materialien erst nach dem Erklären der Regeln für die Schüler*innen zugänglich gemacht wurden.
<i>Kommunikation</i>	Hinsichtlich der Kommunikation mit den Schüler*innen wurde beobachtet, dass Studierende, die sehr schnell, undeutlich oder leise sprachen, Schwierigkeiten hatten, gegen die Lautstärke der Kinder anzukommen. An Stationen, wo dies der Fall war, waren die Schüler*innen öfter unaufmerksam, lenkten sich gegenseitig oder mit anderen Dingen ab und fragten häufig nach, was zu tun sei.
<i>Regeln</i>	Bei den Wettkampfspielen wurde beobachtet, dass Regelverstöße zu meist nachsichtig, aber zügig und wirkungsvoll von den Studierenden unterbunden wurden.
<i>Aufgabenstellung</i>	Als effektiv erwies sich, zunächst mit der Erklärung der Spielidee zu warten, bis alle Schüler*innen am Beckenrand zusammengekommen waren. Verständlicher waren die Aufgaben für die Kinder zudem, wenn die Studierenden die Aufgaben in leichter Sprache und in gehockter Haltung auf Augenhöhe der Schüler*innen freundlich, zugewandt, klar und motivierend formulierten. Durch die entsprechende Gestik und Mimik sowie durch Vor- und Nachmachen konnte auch der ukrainische Schüler dem Geschehen gut folgen.
<i>Sozialform</i>	Durch die Variation der Sozialform (z.B. Paarbildung) konnten stärkere und schwächere Schwimmer*innen sowie Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf miteinander interagieren und sich gegenseitig unterstützen.

Zudem hatten die Studierenden die Beobachtungsaufgabe, die Durchführung der Spiele dahingehend zu reflektieren, welche Variationen aufgegriffen wurden, weil dies aufgrund individueller Bedürfnisse der Gruppenmitglieder für die Teilhabe aller am Spiel als notwendig erachtet wurde. Diese spielbezogenen Beobachtungen werden in Tabelle 4 auf den folgenden Seiten dargestellt.

Tabelle 4: Beobachtete Spielvariationen auf Basis des 6+1-Modells (eigene Darstellung)

<i>Spiele</i>	<i>Spielvariation</i>
<i>1. Mattenlaufen</i>	<p>Variation der <i>Regeln</i>: Das Team im Wasser hielt bei den eher ängstlichen Kindern die Matten besonders gut fest, sodass diese einen möglichst stabilen Untergrund bildeten. Für mutigere Kinder wurden die beiden Matten weiter auseinandergezogen, sodass eine Lücke entstand, oder es wurden extra große Wellen durch Auf- und Abbewegen der Matten erzeugt. Über die Matten konnte sowohl gelaufen als auch auf allen Vieren gekrabbelt werden. Der Sprung ins Wasser war vorwärts, seitwärts, rückwärts, fuß- oder kopfwärts, mit einer Drehung oder sogar mit einem Salto möglich.</p> <p>Variation der <i>Sozialform</i>: Die Schüler*innen konnten entscheiden, ob sie allein oder paarweise in Handfassung über die Matte laufen.</p>
<i>2. Aufräumspiel</i>	<p>Variation der <i>Sozialform</i>: Da einige Kinder aufgrund des Wettkampfcharakters offensichtlich angespannt waren, konnten immer zwei Kinder in Handhaltung gemeinsam laufen. Diese Variante half insbesondere den ängstlichen Schüler*innen und dem autistischen Schüler, Vertrauen aufzubauen, und förderte zudem die Kooperation.</p>
<i>3. Schwammspiel</i>	<p>Variation der <i>Regeln</i>: Die wartenden Kinder sollten laut Regel so lange in ihrer Reihe anstehen, bis das aktive Kind mit dem Schwamm zurückkam. Allerdings hielten die Kinder das nicht ein und warteten dicht aneinandergedrängt. Dies führte dazu, dass ein Mädchen große Angst bekam, weil die Kinder beider Teams durcheinandersprangen und ihr zu nahe kamen. Daraufhin wurde der Abstand der wartenden Teams zueinander vergrößert. Zudem durften in den größeren Gruppen (4:4) jeweils zwei Kinder mit je einem Schwamm pro Team einen Eimer füllen, um die Wartezeit für die anderen beiden Kinder zu verkürzen.</p>
<i>4. Ringe-Tauchparcours</i>	<p>Variation der <i>Regeln</i>: Eine Schülerin wollte ihren Kopf nicht unter das Wasser senken. Sie erhielt daher eine alternative Aufgabe.</p>

5. <i>Fünfer-Ball</i>	<p>Variation der <i>Regeln</i>: Bei einem Durchlauf zeigte sich, dass sich einer der Jungen an dem Ballspiel kaum beteiligte, weil sich die anderen Spieler*innen dicht um den Ball drängten. Die Aufgabenstellung wurde daraufhin so angepasst, dass der betreffende Junge ganz außen schwimmen konnte, um sich dort als Fänger anzubieten. So hatte er den für ihn wichtigen Freiraum, um sich an dem Spiel zu beteiligen.</p>
6. <i>Mattentransport</i>	<p>Variation der <i>Regeln</i>: Variiert wurde die Transportstrecke, als sich zeigte, dass die meisten Kinder bereits erschöpft waren. Ein Highlight dieses Spiels war der Transport eines Studierenden auf der Matte. In dieser Variante mussten in einem Team drei Kinder einen Studierenden auf der Matte sitzend transportieren und gegen das Kinderteam antreten. Eine weitere Variante, die eingesetzt wurde, wenn der Vorsprung eines Teams im Ziel zu groß war, bestand darin, dass beim nächsten Durchgang etwas Vorsprung beim Start gewährt wurde, sodass der Ausgang ungewiss war.</p> <p>Variation der <i>Kommunikation</i>: Neben der Kommunikation der Studierenden mit den Schüler*innen war auch die Absprache der Schüler*innen untereinander von großer Bedeutung, u.a. um die Transportstrategie zu besprechen.</p>

Insgesamt hat die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung gezeigt, dass es den Studierenden gelungen ist, das 6+1-Modell zielorientiert anzuwenden. Durch das Differenzieren und Anpassen von Regeln, Sozialform, Kommunikation etc. wurden individuelle und flexible Lösungen für alle Schüler*innen gefunden.

Die abschließende *Reflexion* der durchgeführten Aktion erfolgte direkt nach der Verabschiedung der Lerngruppe. Zunächst hatten die Studierenden die Gelegenheit, die gemachten Erfahrungen schriftlich festzuhalten, bevor diese im Plenum diskutiert wurden. Im Fokus standen dabei zwei Fragestellungen:

1. Wie haben die Studierenden die Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf wahrgenommen?
2. Inwiefern konnte die Aktion „Schwimmen inklusiv“ zur Professionalisierung beitragen?

Hinsichtlich der ersten Frage äußerten sich die Studierenden wie folgt: Für einige Studierende stellte diese Aktion den ersten Kontakt und die erste Erfahrung mit Kindern, die einen spezifischen Förderbedarf haben, dar. Ein Studierender beschrieb: „*Der Erstkontakt war ungewohnt, aber wir konnten die Situation relativ schnell annehmen und umsetzen, sodass alle einbezogen werden konnten.*“ Diese Erkenntnis kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass die Intention der durchgeführten Aktion erreicht worden ist. Einem Studierenden sind die Kinder mit Förderbedarf dadurch aufgefallen, dass diese etwas zurückhaltender waren als deren Mitschüler*innen, aber „*sie haben sich genauso mit in die Spiele eingebracht und hatten auch viel Spaß.*“ Ein anderer Studierender hat die Beeinträchtigungen einiger Schüler*innen hingegen „*kaum gemerkt*“. Dies ist als Hinweis dafür zu erachten, dass die angestrebte Inklusion während der Aktion gelungen ist und die ausgewählten und angepassten Spiele der Studierenden für alle Kinder geeignet waren. Als eine besondere Herausforderung erlebten die Studierenden die Kontaktaufnahme zu jenem Schüler, von dem sie wussten, dass er autistische Züge hat. Sie erklärten dies damit, dass ihnen „*die Aufklärung und der Umgang fehlten*“ und sie somit

auf die Hilfe der Lehrkraft der Klasse angewiesen seien. Sein „*Anderssein*“ fiel auf den ersten Blick nicht weiter auf, da er ebenso gute sportmotorische Kompetenzen aufwies wie andere Schüler*innen. Bei den Spielen im tiefen Wasser zeigte er sich jedoch zunächst zögerlich und unsicher und nahm oft Blickkontakt zu seiner Lehrerin, zu der er Vertrauen hatte, auf. Durch deren ermunternde Worte und durch Lob ließ er sich schließlich auf die Spiele und die Interaktion mit den Studierenden ein.

Weitere Begegnungen mit der heterogenen Lerngruppe über den Erstkontakt hinaus hätten den Studierenden sicherlich eine noch größere Gelegenheit geboten, die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen intensiver kennenzulernen und auf diese in verschiedenen Situationen einzugehen. Gemäß der „Kontakthypothese“ könnte dies die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Inklusion in höherem Maße begünstigen. Insbesondere im Umgang mit dem Schüler mit autistischen Zügen zeigte sich, dass es einen längeren Zeitraum bräuchte, sich mit der Besonderheit des Autismus sowohl theoretisch (in Form von Hintergrundwissen) als auch in der Sportpraxis auseinanderzusetzen.

Blickt man abschließend auf die Rückmeldungen der Studierenden hinsichtlich der zweiten Fragestellung, inwiefern die Aktion „Schwimmen inklusiv“ (inkl. der Vorbereitung und Auswertung) zur Professionalisierung beitragen kann, so kann die „Inklusive Lernwerkstatt“ als ein geeignetes Konzept dafür erachtet werden. Die Studierenden äußerten mehrheitlich, dass sie sich durch die frühzeitige Praxiserfahrung in ihrem Studium (vgl. Wenzel et al., 2018) gut auf die Vermittlung von Lerninhalten in heterogenen Lerngruppen vorbereitet sähen. Durch die Verknüpfung von theoretischem Fachwissen, der sportpraktischen Eigenrealisation im Wasser sowie der Durchführung mit einer heterogenen Lerngruppe konnte dieser Forderung nachgekommen werden. Bei der Anleitung der von den Studierenden selbst ausgewählten und weiterentwickelten Spielideen und der Interaktion mit den Schüler*innen konnten die angehenden Sportlehrkräfte Erfahrungen mit einer inklusiven Lerngruppe sammeln und die Notwendigkeit, geplante Spielideen während der Durchführung flexibel anpassen zu müssen, erleben. Einige Situationen bewerteten sie als durchaus herausfordernd, insbesondere im Umgang mit den Kindern, die einen Förderbedarf aufweisen. Solche irritierenden bzw. krisenhaften Erfahrungen werden für den Professionalisierungsprozess als notwendig erachtet, damit gewohnte Routinen durchbrochen und das bisherige Welt- und Selbstbild verändert werden können (vgl. Duensing-Knop et al., 2018; Reusser & Pauli, 2014). Ein zentraler Lerneffekt für die Studierenden bestand also darin zu erkennen, dass sie auch in herausfordernden Situationen aufgrund des erworbenen Fachwissens handlungsfähig waren, indem sie Spielideen differenziert und situationsspezifisch anpassen konnten.

6 Fazit

Im Hinblick auf die Frage nach dem Mehrwert dieses Konzepts ist festzuhalten, dass die Studierenden den Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe erfahren und reflektieren konnten, und das sowohl in der Rolle als Lernende als auch als Lehrende. Das theoretisch erworbene Wissen, insbesondere zur Anpassung von Spielideen für eine inklusive Lerngruppe mithilfe eines fachdidaktischen Modells, konnte mit den Schüler*innen gemeinsam praktisch erprobt werden und das bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium. Die „Inklusive Lernwerkstatt“ kann durch die Erweiterung der Kompetenzen somit einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Sportlehrkräfte leisten.

Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass innerhalb der „Inklusiven Lernwerkstatt“ aufgrund der Begrenzung auf fünf (von 15) Einheiten während des Kurses „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ nur ein Einblick in den umfassenden Themenbereich der Inklusion gegeben und exemplarisch ein fachdidaktisches Modell zur Modifikation eines inklusiven Schwimmunterrichts besprochen werden konnte. Um in diesem

Themenbereich vertiefende Kenntnisse zu erwerben, bietet sich die Teilnahme am Theorieseminar „Umgang mit Heterogenität“ an. Darüber hinaus erhalten die Studierenden im Seminar „Planen und Auswerten von Sportunterricht“ das nötige didaktisch-methodische Rüstzeug. Trotz der Erreichung dieses Ziels bleibt kritisch anzumerken, dass die Studierenden lediglich während der Aktion „Schwimmen inklusiv“ einen einmaligen Kontakt zu Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. Die Lernwerkstatt kann somit dazu dienen, die Studierenden für ein inklusives Setting zu sensibilisieren, Lern- und Denkanstöße zu geben und eine Veränderung von Einstellungen anzubahnen. Für eine Haltungsänderung wären aber weitere positive Kontakte zu Schüler*innen mit und ohne eine Beeinträchtigung im Sinne der „Kontakthypothese“ nötig. Dazu wären weitere Aktionen auch in anderen Sportpraxiskursen denkbar. Für all diese Maßnahmen sollten Kooperationen mit weiteren Schulen eingegangen werden. Abschließend betrachtet, kann die „Inklusive Lernwerkstatt“ im Bewegungsraum Wasser nur einen kleinen, wenn vielleicht auch neuartigen und wichtigen Impuls im Zuge der Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften liefern.

Literatur und Internetquellen

- Allport, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 10–13). Waxmann.
- Árnadóttir, K., Lolliot, S., Brown, R. & Hewstone, M. (2018). Positive and Negative Intergroup Contact: Interaction not Asymmetry. *European Journal of Social Psychology*, 48 (6), 784–800. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2365>
- Bagci, S.C., Piyale, Z.E., Bircek, N.I. & Ebcim, E. (2018). Think beyond Contact: Reformulating Imagined Intergroup Contact Theory by Adding Friendship Potential. *Sage Journals*, 21 (7). <https://doi.org/10.1177/1368430217690237>
- Baschta, M., Gradert, A.-L., Reuschel, K. & Schaper, K. (2016). *Sport mit heterogenen Lerngruppen. Materialien für den kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich und Sekundarbereich*. Hrsg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/download/119172/Sport_mit_heterogenen*Lerngruppen.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Kompetenzmodell von COACTIV. In U. Klusmann (Hrsg.), *Welche professionellen Kompetenzen sollten (angehende) Lehrer/innen erwerben? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Hochschullehre?*, Folie 8. IPN. http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2018/05/%C3%96FG_Workshop-Baden-2018_Klusmann.pdf
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- DLRG Wetzlar (Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft Ortsgruppe Wetzlar e.V.). (o.J.). *Spielesammlung. Spiele im Wasser*. https://wetzlar.dlrg.de/fileadmin/groups/7210040/Spiele_im_.pdf
- Duensing-Knop, F., Kaundinya, U. & Neuber, N. (2018). Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 109–126). Waxmann.

- Erhorn, J., Moeller, L. & Langer, W. (2020). Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme des Forschungsstandes. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (4), 487–500. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00668-5>
- Expertenkommission zur Lehrerbildung NRW. (2006). Mehr Praxisphasen = größerer Lernerfolg? In U. Klusmann (Hrsg.), *Welche professionellen Kompetenzen sollten (angehende) Lehrer/innen erwerben? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Hochschullehre?*, Folie 39. IPN. http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2018/05/%C3%96FG_Workshop-Baden-2018_Klusmann.pdf
- Gaus, D. (2018). *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Kompetenzorientierung in der Hochschullehre*. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/1_Kompetenzorientierte-Lehre-1.pdf
- Gruhn, A. (2016). „Eine Lernwerkstatt für alle. Vorbereitung auf eine Schule für alle?!“ – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen* (S. 33–50). Klinkhardt.
- Harms, C. & Wonik, M. (2006). Eight Columns 2002–2004: Säulen eines zukunftsorientierten Modells der internationalen Jugendarbeit. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung* (Bewegungspädagogik, Bd. 3) (S. 223–233). Schneider Hohengehren.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Korthagen, F.A.J. (2011). Making Teacher Education Relevant for Practice. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Orbis Scholae*, 5 (2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09455-3>
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642–661). Waxmann.
- Rheker, U. (2010). Bewegungsraum Wasser – Raum für Inklusion. In D. Milles & U. Meseck (Hrsg.), *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung*. 4. Wissenschaftlicher Kongress (S. 137–150). Universität Bremen.
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis? Lernlabore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 60–69). Schneider Hohengehren.

- Schierz, M. & Thiele, J. (2018). Transformatorische Bildungsprozesse in universitären Bildungsbiographien. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (Bildung und Sport, Bd. 9) (S. 229–247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_11
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Klinkhardt.
- Tiemann, H. (2015a). Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Logos.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten. Didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311192-53>
- Tiemann, H. & Hofmann, A.R. (2010). Vom Sportförderunterricht zum Sportunterricht in inklusiven Settings. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 106–116). Spitta.
- UN-Behindertenrechtskonvention (o.A.). *In-Kraft-treten der Konvention*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/>
- Universität Oldenburg [Carl von Ossietzky Universität Oldenburg] (Hrsg.). (2017). *Forschungsbasiertes Lehren und Lernen an der Universität Oldenburg*. Projekt Forschungsbasiertes Lernen im Fokus (FLiF) und Forschungsorientierte Lehre (FoL). Eigendruck.
- Wenzel, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktion zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wurzel, B. (2014). *Schwimmen ist mehr als „Bahnen schwimmen“! Bewegungsgestaltung im Schwimmunterricht*. <http://www.bewu-world.de/Bewegungsgestaltung/Gestaltung-im-Wasser/gestaltung-im-wasser.html>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Brüggemann-Kons, N., Fast, N. & Kastrup, V. (2023). Die „Inklusive Lernwerkstatt“ in der sportwissenschaftlichen Lehrer*innenbildung. Exemplarisch aufgezeigt am Kurs „Bewegen im Wasser – Schwimmen“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 96–112. <https://doi.org/10.11576/hlz-5985>

Eingereicht: 02.11.2022 / Angenommen: 15.03.2023 / Online verfügbar: 22.05.2023

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel 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>

English Information

Title: The “Inclusive Learning Workshop” in University Sports Science Teacher Training – Exemplified by the “Didactics and Methods of Swimming” Course

Abstract: In this article, the innovative teaching-learning format of an “inclusive learning workshop” (Schmude & Wedekind, 2016) as part of the course “Didactics and Methods of Swimming” is presented as an example for the university teacher training in the subject of physical education. In the sense of the contact hypothesis (Allport, 1971), it should serve to initiate encounters between the student teachers in the subject of physical education and heterogeneous groups of pupils, to initiate skills in dealing with them and thus to contribute to professionalization through an early practical experience. The concept includes the continuous examination of diversity throughout the course, with the planning, implementation and reflection of an action “Swimming inclusive” by students for pupils in a heterogeneous learning group being a highlight. In this way, students can deal with the topics of heterogeneity and inclusion in swimming lessons and various funding priorities at an early stage of their studies, as well as gain initial experience in teaching pupils. The intention is to initiate the development of a positive attitude towards inclusion.

Keywords: professionalization; university sports science teacher training; inclusive learning workshop; swimming; contact hypothesis