

Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht

Eine hochschuldidaktische Lehrsequenz

Wiebke Langer^{1,*} & Jan Erhorn^{2,**}

¹Universität Hamburg

* Kontakt: Institut für Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik, Mollerstraße 10, 20148 Hamburg

²Universität Osnabrück

** Kontakt: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport und Erziehung, Jahnstraße 75, 49080 Osnabrück

wiebke.langer@uni-hamburg.de, jan.erhorn@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Die Qualifizierung von angehenden Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Im gegenwärtigen Fachdiskurs zur inklusionsorientierten Sportlehrkräftebildung wird in diesem Zusammenhang der Förderung von sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten Bedeutung beigemessen, denen in aktuellen integrativen Kompetenzmodellierungen eine besondere, vermittelnde Funktion für die Verknüpfung von anforderungsrelevanten Dispositionen mit der unterrichtlichen Performanz zugeschrieben wird (Blömeke et al., 2015). Dennoch steht die Entwicklung von hochschuldidaktischen Lehrformaten, welche auf die Vermittlung von situationspezifischen Fähigkeiten gerichtet sind, in der Sportdidaktik erst am Anfang. Da sich der Sportunterricht, u.a. durch spezifische Fachräume und Inhalte, die Fokussierung auf Bewegung sowie damit verknüpfte motorische und soziale Prozesse, von anderen Schulfächern unterscheidet, ergeben sich fachspezifische Anforderungen an die situationsspezifischen Fähigkeiten von Sportlehrkräften, die bei der Entwicklung von Lehrformaten berücksichtigt werden müssen. Im vorliegenden Beitrag wird eine Lehrsequenz in der Masterphase der universitären Sportlehrkräftebildung vorgestellt, die in dem vom BMBF geförderten Projekt „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht“ (QiS) entwickelt und evaluiert wurde und auf systematische Vermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht abzielt. Diese Lehrsequenz besteht aus einer thematischen Lehrveranstaltung, die im folgenden Praxissemester mit Begleitseminar fortgeführt wird. Im Fokus steht die Bearbeitung typischer Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts in Form von video-basierter Fall- und Portfolioarbeit, um anforderungsbezogen situationsspezifische Fähigkeiten zu fördern und relevante Dispositionen zu vermitteln. In diesem Beitrag werden zunächst die der Lehrsequenz zugrundeliegenden theoretischen Konstrukte der Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts erläutert, bevor eine Modellierung der situationsspezifischen Fähigkeiten vorgenommen wird. Es folgen didaktisch-methodische Ausführungen zur Lehrsequenz und zur Evaluation.

Schlagerwörter: Hochschuldidaktik; Sportunterricht; Kompetenzentwicklung; Lehrer*innenbildung; inklusiver Unterricht



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

1 Einleitung

In aktuellen Forschungsarbeiten zur Lehrkräfteprofessionalisierung wird der Annahme gefolgt, dass professionelle Kompetenz von Lehrkräften sich nicht nur durch spezifische Dispositionen, sondern auch durch situationsspezifische Fähigkeiten und die Fähigkeit auszeichnet, diese in praktisches unterrichtliches Handeln umzusetzen (Blömeke et al., 2015). Situationsspezifische Fähigkeiten, also das professionelle Wahrnehmen und Interpretieren von relevanten Unterrichtsereignissen sowie die Entscheidungsfindung, gelten als zentrale Voraussetzung dafür, im komplexen und nicht immer vorhersehbaren Unterrichtsgeschehen situativ angemessen und adaptiv, d.h. an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst, handeln zu können (Krammer et al., 2016; Reuker, 2018). Als erlernbare Fähigkeiten wird ihnen folglich auch eine hohe Bedeutung für eine handlungsnahe Vorbereitung von angehenden Lehrkräften auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit beigemessen (Kramer et al., 2017), insbesondere auch im fachlichen Kontext des inklusiven Sportunterrichts (Jürgens & Neuber, 2020b; Reuker, 2018). Der Sportunterricht unterscheidet sich von anderen Schulfächern, u.a. durch spezifische Fachräume und Inhalte, aber auch durch die Fokussierung auf Bewegung einschließlich der damit verknüpften motorischen und sozialen Prozesse. Dadurch ergeben sich fachspezifische Anforderungen an die situationsspezifischen Fähigkeiten von Sportlehrkräften im professionellen Umgang mit Heterogenität, die bei der Entwicklung von Lehrformaten berücksichtigt werden müssen (Erhorn, Langer & Moeller, 2020). Wie jedoch in einer Bestandsaufnahme vorliegender Lehrkonzepte gezeigt werden konnte, haben selbst kompetenzorientierte Konzepte vorrangig eine Reflexion und Modifikation von Einstellungen und Haltungen wie auch eine Erweiterung von Wissensbeständen zum Ziel und fokussieren damit lediglich die Ebene der Disposition von angehenden Sportlehrkräften (Erhorn, Moeller & Langer, 2020). Jürgens (2021) hat ein erstes Lehrkonzept vorgelegt, das auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im inklusiven Sportunterricht und damit auf situative Kompetenzfacetten abzielt (u.a. Jürgens, 2021; Jürgens & Neuber, 2020a). Dieses Konzept fokussiert bisher nur den Anspruch der Teilhabe im Kontext von Spielen in einem inklusiven Sportunterricht. Zudem ist das Konzept nicht in methodisch belastbarer Art und Weise evaluiert worden. Somit steht eine systematische Vermittlung von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht konzeptionell noch am Anfang (Erhorn, Langer & Moeller, 2020).

Um diesem skizzierten Desiderat zu begegnen, zielte daher das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht“ (QiS)¹ darauf ab, ein dem aktuellen Diskussionsstand entsprechendes, kompetenzbasiertes hochschuldidaktisches Lehrformat zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht zu entwickeln und zu evaluieren. In diesem Beitrag wird diese Lehrsequenz vorgestellt, die sich aus der Lehrveranstaltung „Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht“ und dem sich anschließenden Praxissemester mit Begleitseminar zusammensetzt und die den Anspruch verfolgt, durch die Bearbeitung typischer Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts in Form von Fall- und Portfolioarbeit systematisch und anforderungsbezogen sowohl situationsspezifische Fähigkeiten zu fördern als auch relevante Dispositionen zu vermitteln.

2 Theoretische Verortung

Die Basis für die im QiS-Projekt entwickelte Lehrsequenz zur Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht bilden die Konstrukte der professionellen Kompetenz sowie des inklusiven Sportunterrichts. Diese werden in diesem

¹ Förderkennzeichen: 01NV1712

Abschnitt erläutert und ihre Zusammenhänge dargestellt. Als Metakonzept der hier entwickelten Lehrsequenz wird das integrative Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) zugrunde gelegt, welches die situationsspezifischen Fähigkeiten in Beziehung zu anderen Ebenen professioneller Kompetenz setzt und eine Bezugnahme auf unterrichtliche Anforderungssituationen erlaubt. Dabei wird einem weiten Verständnis von inklusivem Sportunterricht gefolgt, nach dem allen Schüler*innen Anerkennung, individuelle Förderung und Teilhabe zuteilwerden soll. Dementsprechend werden zur Modellierung von situationsspezifischen Fähigkeiten unterrichtliche Anforderungssituationen als Gegenstand gewählt, in denen die an einen inklusiven Sportunterricht gestellten zentralen Ansprüche der Teilhabe, der Anerkennung und der individuellen Förderung thematisch werden (Erhorn, Langer & Moeller, 2020).

2.1 Modellierung von situationsspezifischen Fähigkeiten

Als professionelle Kompetenzen von Lehrkräften werden die benötigten Fähigkeiten bezeichnet, unter variablen Bedingungen spezifische berufliche Anforderungen bewältigen zu können (Blömeke et al., 2015; Oser, 2013). Nach diesem Verständnis basieren professionelle Kompetenzen auf Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Wissensbeständen, die jedoch situationsadäquat in unterrichtliches Handeln überführt werden müssen. Blömeke et al. (2015) konzipieren professionelle Kompetenz in diesem Sinne als Kontinuum und setzen in ihrem PID-Modell die Dispositionen und Performanz zueinander in Beziehung, indem sie diese um solche vermittelnden situationsspezifischen Fähigkeiten erweitern. In ihrem PID-Modell kommt den situationsspezifischen Fähigkeiten, d.h. Wahrnehmung („perception“), Interpretation („interpretation“) und Handlungsentscheidung („decision-making“) eine vermittelnde Rolle zu (Blömeke et al., 2015). Dabei wird der Annahme gefolgt, dass die situationsspezifischen Fähigkeiten, genauso wie Dispositionen, veränderbar sind und somit gefördert werden können (Erhorn et al., 2019; Erhorn, Langer & Moeller, 2020; Kramer et al., 2017). Situationsspezifische Fähigkeiten sollten nicht isoliert, sondern als Teil des Kompetenzkontinuums und situations- bzw. anforderungsbezogen modelliert werden, um systematisch eine Beziehung zwischen den drei Ebenen professioneller Kompetenz herzustellen (Blömeke et al., 2015; Erhorn, Langer & Moeller, 2020; Oser, 2013). Professionelle Kompetenzen können anforderungssituationsbezogen auf mittlerer Abstraktionsebene als Kompetenzprofile formuliert werden (Erhorn & Langer, 2022; Meister et al., im Druck). Oser (2013, S. 39) versteht unter einem Kompetenzprofil

„[...] ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, welches das Lernen von Schülerinnen und Schülern differenziell fördert. Es wird reflexiv von der Lehr-Lernsituation mitbestimmt“.

Vor diesem Hintergrund basiert das entwickelte Lehrkonzept auf einer systematischen Modellierung von Kompetenzprofilen zur Bewältigung von Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts, die sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert ist (Erhorn & Langer, 2022). Konkret wurden an dieser Stelle sportunterrichtliche Anforderungssituationen als Gegenstand gewählt, die durch eine systematische Auswertung von 104 videografierten Sportunterrichtsstunden aus der Primar- und Sekundarstufe ermittelt werden konnten. Als relevante Anforderungssituationen wurden sie bestimmt, wenn in diesen sportunterrichtlichen Situationen die an einen inklusiven Sportunterricht gestellten grundlegenden Ansprüche der Anerkennung, der Teilhabe und der individuellen Förderung thematisch geworden sind. In einem nächsten Schritt erfolgte die Typisierung dieser Anforderungssituationen, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten der ermittelten Anforderungssituationen ausgemacht, einem Fallvergleich unterzogen und dabei abgrenzbare Typen von Anforderungssituationen gebildet wurden (Erhorn & Langer, 2022). Durch dieses Verfahren können verschiedene Anforderungssituationstypen identifiziert werden, für diese die für die Durchführung eines inklusiven Sportunterrichts

benötigten Kompetenzprofile herausgearbeitet werden (Meister et al., 2024). In Abbildung 1 sind die Anspruchsdimensionen und identifizierten Anforderungssituationstypen systematisch dargestellt.

2.2 Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts

In der sportpädagogischen und sportdidaktischen Fachdiskussion unterscheiden sich die Auffassungen eines inklusiven Sportunterrichts z.T. deutlich, vor allem in Bezug auf die jeweils zu berücksichtigenden Heterogenitätsdimensionen (Tiemann, 2018). Die verschiedenen Positionen lassen sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen einer engen, kategorisierenden und einer de-kategorisierenden, weiten Sichtweise verorten (Tiemann, 2018). Bei einer differenzierten Betrachtung der verschiedenen Verständnisse lässt sich aber durchaus ein Konsens bezüglich grundlegender Ansprüche an einen inklusiven Sportunterricht feststellen. Übereinstimmend werden im Kontext inklusiven Sportunterrichts die *Anerkennung* und *Teilhabe* aller Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gefordert (Giese & Weigelt, 2015; Tiemann, 2018). Daneben wird für die Planung und Durchführung eines Sportunterrichts unter den Bedingungen von Heterogenität *individuelle Förderung* als bedeutsam erachtet (Neuber & Pfitzner, 2012). Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung werden hier die drei Ansprüche der *Anerkennung*, *individuellen Förderung* und *Teilhabe* als wesentliche Kennzeichen und Gütekriterien eines inklusiven Sportunterrichts bestimmt und im Folgenden erläutert. Denn die Qualität der Beziehungen und Interaktionen im inklusiven Sportunterricht so zu gestalten, dass sie für die Schüler*innen entwicklungsförderlich sind, setzt voraus, Anerkennungs- und Missachtungsprozesse, Passungen bzw. Passungsproblematiken zwischen dem fachlichen Lehr-Lernangebot und den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen sowie Möglichkeiten und Barrieren der Teilhabe im Sportunterricht möglichst differenziert identifizieren und theoriegeleitet deuten zu können (Grenier & Giese, 2023; Langer et al., 2022, im Druck a, im Druck b).

2.2.1 Anerkennung

Im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs wird *Anerkennung* bisher zumeist als ein ethisches Grundproblem pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Thematisierung von Differenz betrachtet (Tiemann, 2016, 2018). Dabei wird Anerkennung insbesondere auf der Ebene einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt bzw. Anders-Sein konzipiert (Tiemann, 2016, 2019). Auch andere Zugänge, denen das QiS-Projekt folgt, verstehen es als einen umfassenden Anspruch an pädagogische Kontexte und Beziehungen, eine Kultur der Anerkennung zu schaffen, in der Schüler*innen in ihrer Heterogenität wertgeschätzt werden (vgl. u.a. Gebken & Neuber, 2009; Grimminger, 2012). Dabei können nach Honneth (1994/2003) drei Dimensionen der Anerkennung differenziert werden, welche durch Grimminger und Gieß-Stüber (2009) und Grimminger (2012) für die Sportpädagogik adaptiert und diesem Projekt zugrunde gelegt worden sind:

- **Rechtliche Anerkennung:** Allen Schüler*innen wird unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Lage und sonstigen Personenmerkmalen die formale Teilnahme ermöglicht.
- **Soziale Anerkennung:** Die Leistungen und Fähigkeiten werden von der Lehrkraft/Gruppe mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen ausgelegt, bewertet und wertgeschätzt.
- **Emotionale Anerkennung:** Zuwendung der Lehrkraft und Mitschüler*innen erfolgt in Form von emotionaler Unterstützung (Achtung, Anteilnahme, Zuneigung) und instrumenteller Unterstützung (Ratschläge, Auskünfte oder Hilfe bei Problemen) auf der Grundlage einer wertschätzenden, persönlichen Beziehung.

Einem so verstandenen Anspruch der Anerkennung kommt im Kontext des Sportunterrichts eine besondere Bedeutung zu, da die körperliche Exponiertheit eine spezifische Anfälligkeit für Abwertungs- und Missachtungsprozesse mit sich bringt (Miethling & Krieger, 2004). Zugleich bietet die Körperlichkeit des Faches ein spezifisches Erfahrungspotenzial von sozialer Zugehörigkeit, Akzeptanz und Wertschätzung (Neuber & Gebken, 2009). Positive Anerkennungserfahrungen in Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen bilden eine wichtige Voraussetzung für eine entsprechende Beziehungsgestaltung von Schüler*innen untereinander sowie für Zugehörigkeit und Teilhabe (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009).

2.2.2 Individuelle Förderung

Unter *individueller Förderung* wird im QiS-Projekt die Anpassung des Lernangebots an die individuellen kognitiven, physisch-motorischen und motivational-affektiven Lernausgangslagen der Schüler*innen mit dem Ziel der individuell optimalen Potenzialentfaltung verstanden (Corno, 1995, 2008; Neuber, 2012; Langer et al., im Druck b). Zu den physisch-motorischen Voraussetzungen zählen z.B. Konstitution, Kondition, Koordination und zu den kognitiven Grundfähigkeiten insbesondere das Verstehen und Beurteilen wie auch (Vor-)Wissen im Hinblick auf Aufgabenstellungen, Bewegungsabläufe, Spiel- und Wettkampfgeln sowie auf spieltaktische Aspekte (Giese & Weigelt, 2017; Lieberman, 2017; Neuber & Pfitzner, 2012). Motivational-affektive Merkmale beziehen sich auf Prozesse von selbstbezogenem emotionalem Erleben im sozialen Lernkontext und manifestieren sich z.B. in unterschiedlichen Ausprägungen des domänenspezifischen Fähigkeitsselfkonzepts, der Zielorientierung, der intrinsischen Motivation für und Freude an den Lerngegenständen, aber auch in dem unterrichtlichen Wohlbefinden (Pfitzner & Neuber, 2012; Schwinger et al., 2015). Dies erfordert ein adaptives Lehrkräftehandeln (Corno, 2008; C. Fischer, 2013), wobei dies sowohl auf der Ebene der Unterrichtsplanung und allgemeinen Unterrichtsgestaltung (Makro-Adaptation) als auch auf der Ebene von konkreten Lehr-Lern-Situationen (Mikro-Adaptation) verortet sein kann (Corno, 2008). Um eine kontinuierliche Passung im Lernprozess zu gewährleisten, muss der Unterricht fortlaufend so modifiziert werden, dass er der Weiterentwicklung und Veränderung der individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden entspricht (Corno, 2008). Dies erfordert eine begleitende Beobachtung und Bewertung der Lernprozesse und eine adaptive Nutzung dieser Hinweise zur individuellen Lernunterstützung.

2.2.3 Teilhabe

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, die zur rechtlichen Verankerung von *Teilhabe* führte, ist der Anspruch auf Teilhabe auch im Kontext des Sportunterrichts unter Bedingungen der Heterogenität zu einem anerkannten Qualitätskriterium geworden (Jürgens & Neuber, 2020a; Tiemann, 2019). Als Teilhabe wird im Diskurs um einen inklusiven Sportunterricht nicht bloß eine formelle Teilnahme am Sportunterricht, sondern ein Zustand der vollwertigen und aktiven Mitgliedschaft in der Klassen- bzw. Lerngemeinschaft verstanden. Vor diesem Hintergrund bietet eine Operationalisierung des Teilhabebegriffs eine angemessene Basis, die sowohl Anpassungsleistungen seitens des Systems Schule/Unterricht als auch seitens des Individuums berücksichtigt. Gemeinsam mit Jürgens und Neuber (2020a) und in Anlehnung an Heimlich (2014) und Pfitzner (2017) kann Teilhabe auf Seiten der Schüler*innen in die komplementären Prozesse der *Teilgabe* und des *Teilseins* differenziert werden (Jürgens & Neuber, 2020a; Langer et al., im Druck a):

- *Teilgabe* beschreibt den Prozess des Sich-aktiv-Einbringens einzelner Schüler*innen

- *Teilein* beschreibt den Prozess der aktiven Einbindung einzelner Schüler*innen in den Handlungszusammenhang und das soziale Gefüge durch die Gruppe.

Jürgens und Neuber (2020a) konkretisieren die Prozesse der Teilgabe und des Teilseins für das Spielen im Sportunterricht auf den fünf Ebenen der motorischen Spielhandlungen, der Kommunikation, dem Beitrag zum Gelingen, der Variabilität und der Emotionen. Die von Jürgens und Neuber (2020a) ausdifferenzierten Ebenen lassen sich auch auf andere Unterrichtsinhalte adaptieren und leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Schärfung des Anspruchs nach Teilhabe in einem inklusiven Sportunterricht.

Voraussetzung für diese sozialen Teilhabeprozesse ist, dass alle Schüler*innen am Sportunterricht teilnehmen können. Eine Nicht-Teilnahme kann sich in der Passivität oder in aktiver Verweigerung von Schüler*innen zeigen. Um Nicht-Teilnahme oder gar den Ausschluss einzelner Schüler*innen zu verhindern, ist eine sensible Wahrnehmung und Interpretation der Teilhabeprozesse aller Schüler*innen seitens der Sportlehrkräfte notwendig (Jürgens & Neuber, 2020a; Tiemann, 2019). Dazu bedarf es insbesondere der spezifischen Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten.

Auf Grundlage dieser drei erläuterten Anspruchsdimensionen wurden somit auf der Folie eines weiten Inklusionsverständnisses typische Anforderungssituationen ermittelt, die eine Lehrkraft in einem inklusiven Sportunterricht zu bewältigen hat und die den inhaltlichen Kern der vorzustellenden Lehrsequenz darstellen (s. Abb. 1).

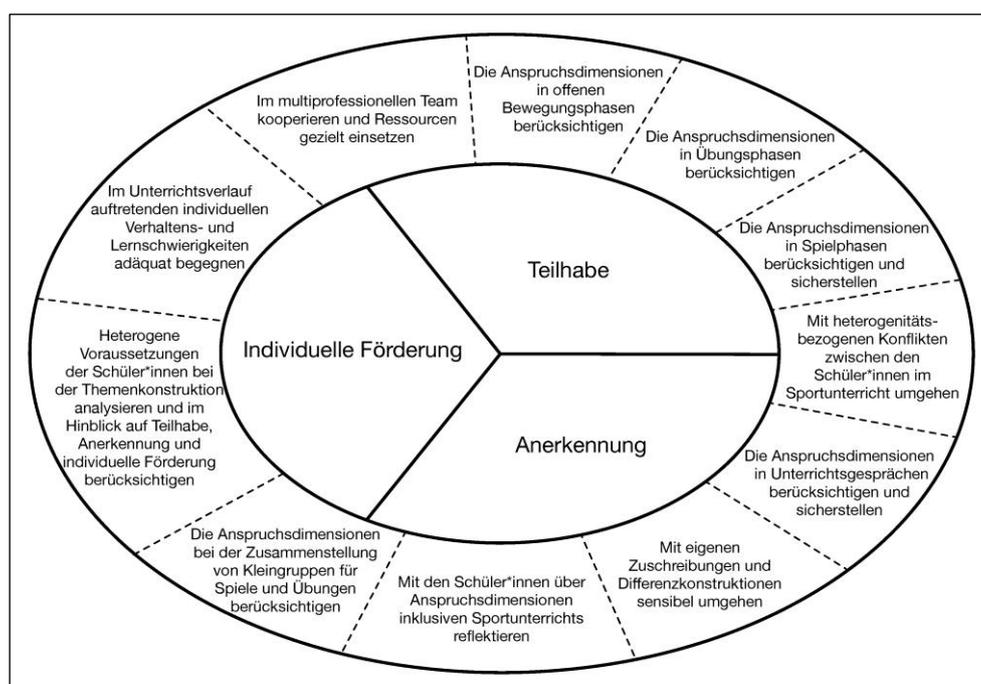


Abbildung 1: Übersicht über die zentralen Ansprüche und zentrale Anforderungssituationstypen inklusiven Sportunterrichts, modifiziert nach Erhorn und Langer (2022).

3 Didaktisch-methodische Verortung

Auf Grundlage der identifizierten Anforderungssituationstypen wurde in dem Projekt eine Lehrsequenz für den Master of Education Sport (Primar- und Sekundarstufe) entwickelt, in der mithilfe videografischer Fallarbeit situationsspezifische Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts gefördert werden sollen (Erhorn, 2016; Erhorn, Langer & Moeller, 2020). Diese Lehrsequenz, die einen besonderen Schwerpunkt auf einen Theorie-Praxis-Bezug legt, besteht aus einem

Seminar und einer sich direkt anschließenden Praxisphase (Praxissemester/Praktikum) mit Begleitseminar. Nachfolgend wird diese in ihren didaktisch-methodischen Grundzügen vorgestellt und begründet.

3.1 Didaktische Leitidee

Das Design der Lehrsequenz basiert auf der zentralen Annahme, dass situationsspezifische Fähigkeiten eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen Dispositionen und Performanz einnehmen. Demnach sollen die Studierenden wissenschaftlich abgestimmte Überzeugungen und Wissensbestände erwerben, theoretisches Wissen mit Handlungspraxis verknüpfen lernen sowie auf die Bewältigung von Problemen in der Unterrichtspraxis und somit auf die aktive professionelle Entwicklung in der Berufstätigkeit vorbereitet werden (Biedermann, 2011).

Über die Vermittlung von situationsspezifischen Fähigkeiten für typische Anforderungssituationen inklusiven Sportunterrichts wird eine Verknüpfung bedeutsamer Dispositionen mit konkreten Handlungssituationen eingeübt und eine spätere Verknüpfung auf der Ebene der Performanz vorbereitet. Fallarbeit bietet hierfür nachweislich ein besonderes Potenzial (Krammer et al., 2016; Seidel & Thiel, 2017), weshalb die kasuistische Auseinandersetzung mit den ermittelten Anforderungssituationen (s. Abb. 1) den Kern der Lehrsequenz bildet (Erhorn, 2016; Lüsebrink, 2006; Lüsebrink et al., 2009; Wolters, 2015). Im Folgenden wird die der Lehrsequenz zugrundeliegende Verfahrensweise zur Vermittlung von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht im Hinblick auf die Fallauswahl, Falldarstellung und Fallbearbeitung dargestellt (Erhorn, 2016; Erhorn, Langer & Moeller, 2020).

3.2 Fallarbeit

Die der Lehrsequenz zugrundeliegende kasuistische Verfahrensweise nach Erhorn (2016) adressiert im Dreischritt der Fallauswertung von Beschreiben, Deuten und Eruierten von Handlungsalternativen die situationsspezifischen Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung und weist damit eine hohe Passung zum Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) auf (Erhorn, 2016; Erhorn & Langer, 2022). Demzufolge sollen die Studierenden in dem Seminar „Inklusion und Umgang mit Heterogenität“ durch die Auswertung von authentischen Fremdfällen aus dem QiS-Videodatenkorpus ihre Überzeugungen und motivationalen Orientierungen reflektieren, ihre Wissensbestände erweitern und ihre Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung verbessern. Über videografierte Unterrichtssituationen können die Komplexität der unterrichtlichen Praxis weitgehend dargestellt und die Typen von Anforderungssituationen exemplarisch, aber realistisch abgebildet werden. Durch eine Entlastung vom unmittelbaren Handlungsdruck der Realsituation ermöglichen sie zudem eine vertiefte, theoriegeleitete und zugleich situationsnahe Analyse. Die Studierenden werden gefordert, wichtige von unwichtigen Ereignissen zu unterscheiden und zu reflektieren, worauf sich ihre Wahrnehmung, ihre Interpretation und Entscheidungsfindung richtet (Erhorn, Langer & Moeller, 2020; Krammer, 2014; Krammer et al., 2016).

Hierfür werden zunächst zentrale Begriffe, Theorien und heuristische Konzepte behandelt, bevor die drei zentralen Anspruchsdimensionen mithilfe von Fallbeispielen aus dem Datenkorpus illustriert und die theoretischen Grundlagen damit an konkrete unterrichtliche Situationen angebunden werden. Auf dieser Basis erschließen die Studierenden im Anschluss einzelne Anforderungssituationstypen anhand komplexerer Fallvignetten. Für die Fallauswertung im o.g. Dreischritt *Situation beschreiben, Situation deuten und Handlungsoptionen eruiieren* nach Erhorn (2016) erfolgt zunächst eine möglichst objektive Beschreibung der Handlungen der Lehrkraft und ihrer Folgen für den Unterrichtsprozess im Hinblick auf die zentralen Anspruchsdimensionen Anerkennung,

individuelle Förderung und Teilhabe. Darauf aufbauend werden die handlungsleitenden situationsspezifischen Fähigkeiten und die dahinterstehenden Dispositionen interpretativ erschlossen. In einem dritten Schritt schließt sich eine Diskussion mit Studierenden an, um pädagogisch wünschenswert(er)e Handlungsweisen, situationsspezifische Fähigkeiten und Dispositionen zu eruieren.

Die Fallauswahl und Fallkonstruktion erfolgt durch die Lehrenden und orientiert sich an der durch die Kompetenzmodellierung ermittelte Systematik von Anforderungssituationen (s. Abb. 1) und den mit ihnen korrespondierenden Kompetenzprofilen. Dabei werden good-practice, worse-practice und ambivalente Fälle dargeboten, da insbesondere der kontrastiven Bearbeitung von Fällen gelungenen und misslungenen Handelns (Heemsoth & Kleickmann, 2018; Oser & Spychiger, 2005) sowie der Bearbeitung von ambivalenten Fällen zur Erzeugung multiperspektivischer Diskussions- und Reflexionsanlässe zwischen den Studierenden hohes Potenzial beigemessen wird (Wolters, 2015). Dem Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ folgend, werden für jede Anforderungssituation zunächst weniger komplexe und somit eher prägnante Fälle und daran anschließend komplexe und eher verwickelte Fälle bearbeitet. Eine solche fallbasierte Arbeit mit Unterrichtsvideos bedarf einer sorgfältigen hochschuldidaktischen Aufbereitung und Einbettung in spezifische Lehr-Lernformate, was in Kapitel 4 dargestellt und an einer Beispielseinheit im Online-Supplement veranschaulicht wird.

Im sich direkt an das Seminar anschließenden Praxissemester wird die Fallarbeit in veränderter Form fortgesetzt. Während im Seminar die Studierenden gezielt ausgewählte und aufbereitete Fälle von Anforderungssituationen bearbeiten, müssen die Studierenden die Fälle von typischen Anforderungssituationen aus dem Fluss der sportunterrichtlichen Ereignisse heraus selbständig wahrnehmen. In der Folge werden diese im Begleitseminar diskutiert wie auch in dem fortgeführten E-Portfolio im Dreischritt von *beschreiben*, *interpretieren* und *Handlungsoptionen eruieren* schriftlich ausgewertet. Die Studierenden erweitern somit ihre professionellen Kompetenzen sowohl durch eine Auswertung beobachteten Sportunterrichts als auch durch eine Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenen Unterrichtseinheit basierend auf den zentralen Ansprüchen und Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts. Als Datengrundlage dienen zum einen audio-visuelle Daten der eigenen Unterrichtsversuche, zum anderen selbst erstellte und möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle der sportunterrichtlichen Praxis von Sportlehrkräften und Studierenden in dem Praxissemester. Der Fokus liegt auch dabei auf dem pädagogischen Handeln bzw. Nicht-Handeln der Sportlehrkraft sowie den dahinterstehenden situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen in Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts.

3.3 Portfolio

Das Portfolio stellt mittlerweile ein verbreitetes hochschuldidaktisches Instrument in der Lehrkräftebildung dar, dessen Potenzial insbesondere in der Möglichkeit zur reflexiven Bearbeitung professionstypischer Problemstellungen erkannt wird, die sich zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln sowie zwischen Überzeugung und Handeln aufspannen (Koch-Priewe, 2013; Winter, 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Zur begleitenden Dokumentation und Bewertung der studentischen Auseinandersetzungen mit den theoretischen und fallbasierten Seminarinhalten sowie der individuellen Lern- und Reflexionsprozesse wird in der konzipierten Lehrveranstaltungssequenz kontinuierliche Portfolioarbeit eingebunden. Dabei ist die professionstheoretische Annahme leitend, dass mittels der Portfolioarbeit Reflexionsprozesse so initiiert werden können, dass eine integrierte Aneignung von theoriegeleitetem und handlungspraktischem Wissen erreichbar ist und in der Folge (unbewusste) Vorkonzepte und damit berufsrelevante Haltungen sowie situationsspezifische Fähigkeiten, hier vor allem Wahrnehmungsmuster, theoriegeleitet verändert werden könnten (Koch-Priewe, 2013, S. 63). Vor diesem Hintergrund führen die Studierenden sowohl während des Seminars als auch

begleitend zum Praxissemester ein E-Portfolio als Lern- und Prozessportfolio (Bräuer, 2016). Basierend auf thematischer und fachdidaktischer Grundlagenarbeit in den Seminarsitzungen umfasst es im Kern die systematische Sammlung und Auswertung weiterer Fallbeispiele von Anforderungssituationen im inklusiven Sportunterricht. Neben der stetigen und vertieften Fallarbeit bilden auch eigene Unterrichtsplanungen und -reflexionen, in denen Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts berücksichtigt werden, ein weiteres zentrales Element des E-Portfolios. Im Kontext der Lehrsequenz wird das Portfolio formal als Leistungsnachweis anerkannt. Einerseits werden anhand der Portfolioaufgaben der Lernstand und -fortschritt überprüft. Andererseits wird über die Benotung sichergestellt, dass eine intensive und theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit den Fällen erfolgt.

Die Bewertung des Portfolios findet auf Grundlage transparenter Bewertungskriterien statt, welche sich einerseits auf nachprüfbare Elemente (inhaltliche Vollständigkeit, Aspekte der Fallarbeit, wissenschaftlich-theoretische Fundierung, formale Kriterien) und andererseits auf den Grad der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit stützt (Bräuer, 2016; Richter, 2017).

4 Aufbau und Durchführung der Lehrsequenz

Den Anfang der Lehrsequenz bildet das Seminar „Inklusion und Umgang mit Heterogenität“, welches zwei Semesterwochenstunden umfasst. Hier sollen die Studierenden zunächst ihre Wissensbestände insbesondere in Bezug auf die drei Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts (Anerkennung, Individuelle Förderung und Teilhabe) (s.a. Kap. 2.2) erweitern und ihre Einstellungen und motivationalen Orientierungen überprüfen. Hierfür werden zunächst zentrale Begriffe, Theorien und heuristische Konzepte behandelt und die Anspruchsdimensionen Anerkennung, individuelle Förderung und Teilhabe durch prägnante, fremde Fälle aus einem vorhandenen Fallarchiv in Form von Text- und Videovignetten situations- bzw. anforderungsbezogen illustriert und problematisiert (s.a. Kap. 2.2 & 3.2).

Im weiteren Verlauf werden Typen von Anforderungssituationen (s. Abb. 1) anhand von Videofällen aufgezeigt und in kooperativen Lernformen von den Studierenden systematisch nach dem Verfahren von Erhorn (2016) ausgewertet. Die Bearbeitung im Dreischritt von *Situation beschreiben*, *Situation deuten* und *Handlungsoptionen eruieren* erfolgt in der nachstehenden Reihenfolge: 1) Auswertung in Partner*innenarbeit oder in Kleingruppen, 2) Diskussion im Plenum, 3) individuelle schriftliche Auswertung im Portfolio sowie 4) Nachbesprechung im Plenum. Der Wechsel von individueller Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen und anschließender gemeinsamer Diskussion ermöglicht ein gegenseitiges Ergänzen von verschiedenen Perspektiven, ein Feedback und eine ko-konstruktive Entwicklung von Handlungsstrategien und -alternativen (Krammer, 2014). Dadurch können fallbezogene Reflexionsprozesse sowie Irritationen und neue Denkanstöße initiiert werden, ohne dabei den besonderen Charakter pädagogischen Professionswissens aus dem Auge zu verlieren. In Tabelle 1 ist der idealtypische Verlauf des Seminars kommentiert abgebildet. Neben einer Einführung sind auf Ebene der thematischen Kompetenzentwicklung insbesondere drei Phasen zu differenzieren: In den theoretischen Grundlagen wird auf Inklusion im Allgemeinen und auf Inklusion im Sportunterricht im Speziellen eingegangen (Sitzungen 3 & 4). Daran schließt sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts an, die zwar verstärkt auf der Ebene der Dispositionen (Wissen und Einstellungen) ansetzt (Sitzungen 5–7), jedoch bereits fallbasiert eingeführt wird. Es folgt der Block, in dem die Ebene der Disposition und die unterrichtlichen Anforderungssituationen unter berufsnahen Bedingungen auf Ebene situationsspezifischer Fähigkeiten

verknüpft werden, indem die Studierenden die Anspruchsdimensionen auf konkrete Anforderungssituationen beziehen (Sitzungen 8–12). Die Anforderungssituationen sind vor dem Hintergrund der erarbeiteten Typologie ausgewählt (Meister et al., 2024).

Tabelle 1: Kommentierte Übersicht über die Veranstaltungen im Seminar „Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht“ (eigene Darstellung)

| Nr. | Gegenstand | Inhalte | Phase |
|-----|---|---|-------------------------|
| 1 | Einführungssitzung | <ul style="list-style-type: none"> • Informationen zum Ablauf und zu den Anforderungen • Thematischer Einstieg: Austausch und Reflexion über das persönliche Verständnis von Inklusion sowie über Einstellungen gegenüber einem inklusiven Sportunterricht und damit verbundene Ansprüche und Anforderungen an die Sportlehrkraft | Einstieg |
| | | Portfolioaufgabe: | |
| | | Reflexions- und Textarbeit zum persönlichen Vorverständnis von Inklusion auf Basis des Beitrags von Felder (2017) | |
| 2 | Inklusion und Heterogenität in Schule und im Sportunterricht | Grundlagen, zentrale Begriffe und nationale Situation (statische Informationen) | Theoretische Grundlagen |
| | | Portfolioaufgabe: | |
| | | Reflexions- und Textarbeit zu Konzepten, Modellen und Strategien inklusiven Sportunterrichts auf Basis des Beitrags von Tiemann (2016) | |
| 3 | Entwicklungen und Modelle inklusiven Sportunterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung und Analyse (inter-)nationaler Entwicklungs-/Diskurslinien und Modelle • Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts • Einführung in die Fallarbeit | Theoretische Grundlagen |
| | | Portfolioaufgabe: | |
| | | Analyse des Fallbeispiels (Textvignette) „ <i>Weil alleine kann man das gar nicht</i> “ auf der Folie der in den Modellen vorgestellten Konzepte und Möglichkeiten der Adaption mithilfe des Beitrags von Tiemann (2016) nach dem Verfahren von Erhorn (2016) | |
| 4 | Anerkennung als Anspruchsdimension inklusiven Sportunterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Ebenen der <i>Anerkennung</i> im Sportunterricht in der sportdidaktischen Adaption von Honneth (1994) durch Grimlinger und Gieß-Stüber (2009) • Illustration und Problematisierung an dem Videofallbeispiel „<i>Offenes Bewegungsangebot in einer 1. Klasse</i>“ (prägnant/fremd) | Anspruchsdimensionen |
| | | Portfolioaufgabe: | |
| | | Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „ <i>Offenes Bewegungsangebot in einer 1. Klasse</i> “ auf der Folie der drei Ebenen der Anerkennung mithilfe des Textes von Grimlinger & Gieß-Stüber (2009) nach dem Verfahren von Erhorn (2016) | |
| 5 | Individuelle Förderung als Anspruchsdimension inklusiven Sportunterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Konzepte der <i>individuellen Förderung</i> unter Einbezug allgemeiner Perspektiven (Corno, 1995, 2005) und im inklusiven SU basierend auf Pfitzner & Neuber (2012) • Analyse von Passungsproblematiken zwischen Voraussetzungen und Lehr-Lernangeboten anhand des Videofallbeispiels „<i>Station: Hangeln</i>“ (prägnant/fremd) | Anspruchsdimensionen |
| | | Portfolioaufgabe: | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lektüre des Beitrags von Pfitzner und Neuber (2012) • Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „<i>Station: Hangeln</i>“ im Hinblick auf zentrale Merkmale der Individuellen Förderung mithilfe der Seminarfolien und des Beitrags von Pfitzner und Neuber (2012) nach dem Verfahren von Erhorn (2016) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6 | Teilhabe als Anspruchsdimension inklusiven Sportunterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion des Begriffs der Teilhabe im Rückbezug auf die UN-Behindertenkonvention • Konzeptualisierung von <i>Teilhabe</i> im inklusiven Sportunterricht im Anschluss an Jürgens and Neuber (2020) als die Prozesse der <i>Teilgabe</i> und des <i>Teilseins</i> als Voraussetzung für Teilhabe • Illustration und Problematisierung an dem Videofallbeispiel „<i>Offenes Bewegungsangebot in einer 1. Klasse</i>“ (prägnant/fremd) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende Analyse eines Videofallbeispiels: „<i>Hütchen werfen in einer 4. Klasse</i>“ im Hinblick auf zentrale Merkmale der <i>Teilhabe</i> (<i>Teilsein</i> und <i>Teilgabe</i>) auf den Ebenen der Motorischen Spielhandlungen, Kommunikation, Beitrag zum Gelingen, Variabilität und Emotionen mithilfe der bis dahin thematisierten Konzepte (Tiemann, 2016; Black & Stevenson, 2011) und einem Beitragsausschnitt von Jürgens und Neuber (2020a, S. 386–388) nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | |
| 7 | Anspruchsdimensionen bei der Zusammenstellung von Kleingruppen für Spiele und Übungen berücksichtigen | <ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Grundlagen zur Einteilung von Kleingruppen im inklusiven Sportunterricht (u.a. Bauer, 2010; Scherler, 2008) sowie Reflexionen über eigene Erfahrungen der Studierenden • Analyse des Videofallbeispiels „<i>Nase an Nase</i>“ (prägnant/fremd) zur Einteilung von Teams <p>Portfolioaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lektüre des Beitrags von Bauer (2010) • Vertiefende Videofallanalyse „<i>Alle bleiben stehen, keiner bewegt sich! 1, 2, 1, 2...</i>“ im Hinblick auf die drei Ansprüche inklusiven Sportunterrichts und der Ziel-Mittel-Relation mithilfe des Beitrags von Bauer (2010) und der erarbeiteten Inhalte dieser 7. Sitzung nach dem Verfahren von Erhorn (2016) | |
| 8 | Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Die Anspruchsdimensionen werden in Bezug auf Spielphasen in einem inklusiven Sportunterricht thematisiert • Auswertung des Videofallbeispiels (komplex/fremd) „<i>Sarah, möchtest Du die Teppichfliese?</i>“ unter Rückgriff auf das „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ von Tiemann (2015) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „<i>Sarah, möchtest Du die Teppichfliese?</i>“ auf der Grundlage des „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ von Tiemann (2015) unter Berücksichtigung der drei Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | |
| 9 | Mit den Schüler*innen über Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts reflektieren | <ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Grundlagen/Begriffsbestimmung von Reflexion nach Dewey (1909/2009) sowie die Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion • Analyse des Videofallbeispiels (komplex/fremd) „<i>Deswegen ist man tolerant, wenn die anderen das nicht ganz so schnell machen...</i>“ in Gruppenarbeit <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „<i>Deswegen ist man tolerant, wenn die anderen das nicht so schnell machen ...</i>“ unter Berücksichtigung der im Text von Erhorn (2014, S. 36–44) herausgestellten „Diskursfunktionen“ sowie des EDAMA-Modells von Aeppli und Lötscher (2016, S. 87–91) nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | Anforderungssituationstypen eines inklusiven Sportunterrichts |

| | | | |
|----|---|--|-----------|
| 10 | Im Unterrichtsverlauf auftretenden individuellen Verhaltens- und Lernschwierigkeiten adäquat begegnen | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion/Diskussion von Gedanken und persönliche Erfahrungen der Studierenden hinsichtlich Verhaltens- und Lernschwierigkeiten im Sportunterricht im Plenum • Vorstellung von Erscheinungsformen und Klassifikation von Verhaltens- und Lernschwierigkeiten sowie unterrichtsbezogener Empfehlungen zum Umgang mit diesen (u.a. Gerber, 2016) • Analyse des Videofallbeispiels „Jan, komm bitte in den Kreis – jetzt!“ (komplex/fremd) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „Jan, komm bitte in den Kreis – jetzt!“ unter Angabe von Zeitstempeln der Beiträge von Neumann (2020) und von Hall und Wieland (2012) zur Förderung bei diagnostizierten Autismus-Spektrum-Störungen nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | |
| 11 | Anspruchsdimensionen in Übungsphasen berücksichtigen | <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung/Diskussion von Übungsphasen im inklusiven Sportunterricht (u.a. Giese & Brinkmann, 2021) • Analyse verschiedener Videofallbeispiele (hochkomplex/fremd) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende und vergleichende Analyse der Videofallbeispiele unter Berücksichtigung der im Seminar erarbeiteten Grundlagen nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | |
| 12 | Die Anspruchsdimensionen in Unterrichtsgesprächen berücksichtigen und sicherstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung/Systematisierung von Unterrichtsgesprächen einschließlich der unterschiedlichen Funktionen • Spezifizierungen im Hinblick auf inklusiven Sportunterricht (mehrkanalige Kommunikation) • Analyse verschiedener Videofallbeispiele (hochkomplex/fremd) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende und vergleichende Analyse der Videofallbeispiele mithilfe des Beitrags von Tiemann (2015) und der im Seminar erarbeiteten Grundlagen nach dem Verfahren von Erhorn (2016)</p> | |
| 13 | Im multiprofessionellen Team kooperieren und Ressourcen gezielt einsetzen | <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung/Diskussion von Gestaltungsmöglichkeiten, Formen und Herausforderungen von Kooperationen in multiprofessionellen Teams auf Grundlage von Lütjcklose (2014) • Analyse eines Videofallbeispiels „Margarita, kannst Du mir einmal kurz helfen?“ (hochkomplex/fremd) <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Vertiefende Analyse des Videofallbeispiels „Margarita, kannst Du mir einmal kurz helfen?“ nach Erhorn (2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Fokus auf erkennbare Formen der Kooperation sowie auf die Handlungsauswirkungen auf das unterrichtliche Geschehen • mit Erörterung der Kooperationsgestaltung vor dem Hintergrund der Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts (<i>Anerkennung, individuelle Förderung, Teilhabe</i>) | |
| 14 | Abschlusssitzung | <p>Seminarevaluation Seminarreflexion/-zusammenfassung Vorbereitung Praxisphase/Praktikum Ausblick</p> <p>Portfolioaufgabe:</p> <p>Arbeitsbogen zur Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie zur kriteriengeleiteten Reflexion der Seminarinhalte und des Seminarverlaufs</p> | Abschluss |

Die Seminarveranstaltung wurde in einer Vollversion für zwei SWS und in einer reduzierten Version für eine SWS entwickelt, um die spezifischen Studienstrukturen an unterschiedlichen Hochschulstandorten angemessen berücksichtigen zu können. Für beide Seminare liegen wiederum Konzepte für die Durchführung in einem Präsenz- sowie einem Onlineformat vor.

Im Praxissemester mit Begleitveranstaltung steht sowohl die Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenen Unterrichtseinheit als auch die Dokumentation und Auswertung fremder und eigener Fälle von Anforderungssituationen inklusiven Sportunterrichts im Fokus. Dabei erweitern die Studierenden ihre professionellen Kompetenzen zur Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsentscheidung in komplexen Situationen inklusiven Sportunterrichts. Hier geht es um die Beobachtung im Feld in Echtzeit (Fremdbeobachtung) sowie im direkten Anschluss an die eigene Performanz (Selbstbeobachtung/Videodokumente). Hier werden die situationsspezifischen Fähigkeiten unter Handlungsdruck gefordert und ein erster Übergang von den situationsspezifischen Fähigkeiten zur eigenen Performanz vollzogen. Eine systematische Reflexion erfolgt im Begleitseminar sowohl in Form von kollegialer Beratung (Herbst, 2019) als auch im Rahmen der schriftlichen Fallauswertung im E-Portfolio.

Für die gesamte Lehrveranstaltungssequenz liegt ein Seminarmanual vor. Ein Auszug wird an einer Beispielseinheit im Online-Supplement zur Verfügung gestellt.

5 Evaluation der Lehrsequenz

Die entwickelte Lehrsequenz wurde an zwei deutschen Universitäten in der Ausbildung von Grund- und Sekundarstufenlehrkräften durchgeführt und im Rahmen der universitätsinternen standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation von Lehrenden und Studierenden insgesamt positiv bewertet. In diesem Rahmen wurden aber auch inhaltlich-methodische Anhaltspunkte zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der Lehrsequenz angeführt. Auch wenn die didaktisch-methodisch aufbereitete Auseinandersetzung mit typischen Unterrichtssituationen als sehr gewinnbringend und praxisnah beurteilt wurde, so zeigte sich beispielsweise aufgrund des als hoch wahrgenommenen Aufwandes sowie durch die verhältnismäßig ähnlichen Aufgabenstellungen eine sinkende Motivation der Studierenden hinsichtlich der Portfolioarbeit. Auch das Fehlen von eindeutigen Musterlösungen bzw. Handlungsrezepten vor allem bei der Bearbeitung hochkomplexer Fälle führte bei einigen Studierenden zu Unsicherheiten.

Darüber hinaus wurde die Lehrsequenz in Form eines prä-post-experimentellen Kontrollgruppendesigns mit drei Messzeitpunkten evaluiert. Allerdings konnte das Praxissemester aufgrund der COVID-19-Pandemie nur mit großen Einschränkungen durchgeführt werden. Daher wurde die Evaluation zunächst auf das Seminar und zwei Messzeitpunkte (vor und unmittelbar nach dem Seminar) beschränkt. Entsprechend dem zugrundeliegenden Verständnis von inklusivem Sportunterricht mit seinen zentralen Ansprüchen der Anerkennung, Individuellen Förderung und Teilhabe wurden drei videovignettenbasierte Testskalen entwickelt, validiert und eingesetzt, um die Wirksamkeit der entwickelten Unterrichtssequenz evaluieren zu können (Langer et al., 2022, im Druck a, im Druck b). In einem Versuchs-Kontrollgruppendesign mit zwei Messzeitpunkten konnte gezeigt werden, dass die entwickelte Lehrveranstaltung hochwirksam hinsichtlich der Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht ist (Erhorn et al., 2023). Die Evaluation des Praxissemesters mit Begleitseminar wurde im ersten postpandemischen Jahr nachgeholt und mit zwei Messzeitpunkten (unmittelbar vor und nach der Praxisphase) umgesetzt und wird zurzeit ausgewertet.

In der Prozessevaluation stehen die Lehr-Lern-Prozesse in den Lehrveranstaltungen an der Universität Osnabrück im Fokus. Als Datengrundlage dienen Diskussionen und Gespräche im Plenum oder in Kleingruppen sowie die von den Studierenden erstellten Artefakte. Zu diesem Zweck wurden im Seminar umfangreiche Tonbandaufnahmen

durchgeführt und die schriftlichen Fallauswertungen der Studierenden gesammelt. Eine Auswertung der auf diese Weise gewonnenen Daten mit den Verfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1999) steht derzeit noch aus.

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Seminarevaluation geben eindeutige Hinweise darauf, dass mit der Videofallarbeit in der entwickelten Unterrichtssequenz die situationspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmen und Interpretieren von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die zentralen Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts *Anerkennung*, *individuelle Förderung* und *Teilhabe* sehr wirksam gefördert werden können. Darüber hinaus verspricht insbesondere die Vertiefung der Fallarbeit im Rahmen der eigenen Lehrpraxis während des Praxissemesters mit Begleitseminar großes Potenzial, professionelle Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht zu erweitern. Die entwickelte Lehrsequenz wurde inzwischen bereits an mehreren universitären Standorten auf Grundlage des Seminarmanuals implementiert, sodass Auswirkungen auf die Sportlehrkräftebildung zu erwarten sind. Basierend auf den Evaluationsergebnissen wird die Lehrsequenz im Hinblick auf ihre didaktisch-methodische Ausgestaltung kontinuierlich weiterentwickelt, um diese weiterhin gewinnbringend und für die Studierenden motivierend umsetzen zu können. Dazu zählen zum Beispiel veränderte Aufgabenstellungen und multimediale Ergänzungsmöglichkeiten im E-Portfolio, d.h. durch Sprachaufnahmen und kommentierte Videosequenzen. Aber auch die Integration von Studierendenbeiträgen aus Praxissemestern vorausgegangener Lehrsequenzen in das Seminar „Inklusion und Umgang mit Heterogenität“ könnte eine ertragreiche und motivierende Erweiterung darstellen.

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung keinesfalls abgeschlossen. Sie setzt sich in ihrer zweiten Phase fort und mündet in eine dritte Phase der Lehrkräftebildung (Fort- und Weiterbildung) sowie bestenfalls in eine berufsbegleitende Selbstprofessionalisierung (vgl. Biedermann, 2011). Eine systematische Entwicklung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht sollte sich somit zumindest auch über die zweite Phase der Lehrkräftebildung erstrecken und ohne inhaltliche Brüche erfolgen. Daher wird, basierend auf dem entwickelten Modell professioneller Kompetenzen für den inklusiven Sportunterricht, eine Fortsetzung dieses Vorhabens zur Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte im Vorbereitungsdienst angestrebt, wobei jedoch dann ein Schwerpunkt auf die Entwicklung der Performanz im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts gelegt werden soll.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Bauer, M. (2010). Mannschaften bilden im Sportunterricht – eine pädagogische Herausforderung für jeden Sportlehrer. *Sportunterricht*, (59), 12–14.
- Biedermann, H. (2011). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit* [Habilitation]. Universität Freiburg, Freiburg (CH).
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Corno, L. (1995). The Principles of Adaptive Teaching. In A.C. Ornstein (Hrsg.), *Teaching: Theory into Practice* (S. 98–115). Allyn and Bacon.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>

- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potenzialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *European Physical Education Review*, 26 (1), 25–47.
- Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten: Den sportpädagogischen Blick schulen. *Die Grundschulzeitschrift*, 30 (4), 51–54.
- Erhorn, J. & Langer, W. (2022). Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3) (S. 101–114). Waxmann.
- Erhorn, J., Langer, W. & Moeller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegung zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). <https://doi.org/10.21248/QfI.33>
- Erhorn, J., Moeller, L. & Langer, W. (2020). Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (4), 487–500. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00668-5>
- Erhorn, J., Setzer, M. & Wohlers, J. (2019). Professionelle Kompetenzen von Sportlehrkräften ermitteln? Entwurf eines integrativen und gegenstandsverankerten Verfahrens. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 60 (2), 154–178.
- Erhorn, J., Wirsching, D. & Langer, W. (2023). Qualification of Prospective PE Teachers for Inclusive PE: Development and Evaluation of a PETE Concept. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2194901>
- Felder, F. (2017). Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (3), 301–311.
- Fischer, C. (2013). Individuelle Förderung: Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule*, (4), 281–289.
- Gebken, U. & Neuber, N. (Hrsg.). (2009). *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (Bd. 8). Schneider Hohengehren.
- Gerber, M. (2016). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, Bd. 9). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311611>
- Giese, M. & Brinkmann, M. (2021). Üben! Bildungstheoretische Überlegungen zur Rehabilitation einer elementaren Praxis der Sportpädagogik. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51 (2), 213–221. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00710-0>
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311192>
- Grenier, M. & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale. Kritisches Essay zur universitären Sportlehrkräfteausbildung in den USA und Deutschland im Kontext der schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. Die Bedeutung von Machtquellen für die Gestaltung sozialer Peer-Beziehungen. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 105–114. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0252-x>
- Grimminger, E. & Gieß-Stüber, P. (2009). Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulsport – Überlegungen zu einer (Sport-)Pädagogik der Anerkennung. In U. Gebken

- & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 31–51). Schneider Hohengehren.
- Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Schulpädagogik. Kinder und Jugendliche mit autismus-spektrumstörung: Neue Wege durch die Schule* (S. 165–180). Kohlhammer.
- Heemsoth, T. & Kleickmann, T. (2018). Learning to Plan Self-Controlled Physical Education: Good vs. Problematic Teaching Examples. *Teaching and Teacher Education*, 71, 168–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.021>
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83 (1), 1–5. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art01d>
- Herbst, S. (2019). „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen.“ Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 234–246). Julius Klinkhardt.
- Jürgens, M. (2021). *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht* (Bildung und Sport, Bd. 30). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35579-1>
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020a). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 382–405. <https://doi.org/10.4119/hlz-2546>
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020b). Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In B. Fischer, A. Paul & D. Mausolf (Hrsg.), *Bildung und Sport (CeBiS). Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (Bildung und Sport, Bd. 18) (S. 109–128). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_7
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9610>
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 367–372.
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. (2022). Entwicklung und Validierung eines videobasierten Testinstruments zur Erfassung des Noticing mit dem Fokus auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 386–397. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00807-0>
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. (im Druck a). Development and Validation of a Video-Based Test Instrument to Measure the Situation-Specific Skills Perception

- and Interpretation with Regard to Providing Participation in Inclusive Physical Education. In A. Gegenfurth & R. Stahnke (Hrsg.), *EARLI Book Series. New Perspectives on Teacher Professional Vision*. Routledge.
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. (im Druck b). Development and Validation of a Video-Based Test Instrument to Measure Noticing with Regard to Providing Individual Learning Support in Inclusive Physical Education. *JERO – Journal for Educational Research Online*.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problemverarbeitung: Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. (Sport, Medien, Gesellschaft: Bd. 4). Zugl.: Köln, Dt. Sporthochschule, Habilitation, 2006. Sportverlag Strauß.
- Lüsebrink, I., Krieger, C., Wolters, P. & Körner, S. (2009). *Sportunterricht reflektieren: Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. (Sport, Medien, Gesellschaft: Bd. 9). Sportverlag Strauß.
- Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation in multiprofessionellen Teams: Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. *Friedrich-Jahresheft*, 32, 26–29.
- Meister, A., Brandes, B. & Erhorn, J. (2024). Mit Schüler*innen über Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts reflektieren. Entwicklung eines anforderungssituationsbezogenen Kompetenzprofils für Sportlehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5 (3). <https://doi.org/10.21248/QfI.145>
- Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung – Pädagogische Grundlagen und Herausforderungen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport* (2. Aufl.) (S. 25–39). Lit.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung im Sport* (2. Aufl.). Lit.
- Neumann, P. (2020). *Fälle von Inklusion im Sportunterricht*. Jedermann.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Julius Klinkhardt.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- Pfitzner, M. (2017). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In D.H. Jütting & M. Krüger (Hrsg.), *Sport für alle: Idee und Wirklichkeit* (Edition Global-lokale Sportkultur, Bd. 31) (S. 281–301). Waxmann.
- Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung im Sport – Didaktisch-methodische Grundlagen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport* (2. Aufl.) (S. 75–95). Lit.
- Reuker, S. (2018). "Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern" – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), 31–52. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2018-2>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, Bd. 138) (2., überarb. Aufl.). Czwalina.
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S., Baumanns, R., Gorges, J., Serke, B., Pazen, C., Neumann, P. & Stelling, S. (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_10

- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1999). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., 1996). Beltz Psychologie.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27) (S. 53–66). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311192-53>
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Tiemann, H. (2018). Inklusion im Schulsport. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59 (1), 9–28.
- Tiemann, H. (2019). Inklusiver Sportunterricht 2019: Standpunkte und Kontroversen. *Sportunterricht*, 68 (4), 148–152.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung* (Edition Schulsport, Bd. 28). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langer, W. & Erhorn, J. (2023). Qualifizierung angehender Lehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. Eine hochschuldidaktische Lehrsequenz. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 500–518. <https://doi.org/10.11576/hlz-6489>

Eingereicht: 13.05.2023 / Angenommen: 27.10.2023 / Online verfügbar: 08.12.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf.

erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Qualification of Pre-Service Physical Education Teachers for Inclusive Physical Education. A Teaching Sequence in Higher Education

Abstract: Qualifying physical education (PE) teachers for inclusive physical education poses a central challenge for the teaching and researching in physical education teacher education (PETE). Although a professional discourse on inclusion-oriented PETE has developed in recent years, and in this context the importance of situation-specific skills is emphasized, the development of concepts aimed at promoting situation-specific skills for inclusive PE is currently still in its initial stage. As PE differs from other school subjects, due to specific subject areas and contents, the focus on movement as well as related motor and social processes, there are subject-specific requirements for the situation-specific skills of PE teachers, which must be considered when developing teaching formats. This paper presents a teaching sequence in the master's program of university PETE that was developed and evaluated in the BMBF-funded project "Qualification of Pre-Service Physical Education Teachers for Inclusive Physical Education" and aims to systematically promote situation-specific skills for inclusive PE. This teaching sequence consists of a thematic seminar, which is continued

in the following practical semester with accompanying seminar. It focuses on the processing of typical situations of an inclusive PE in the form of video-based case and portfolio work in order to promote situation-specific skills and to convey relevant dispositions. In this paper, the underlying theoretical constructs of the demand dimensions of inclusive PE and the modelling of situation-specific skills are first explained before modelling the situation-specific skills. This is followed by didactic-methodical explanations of the teaching sequence and the evaluation.

Keywords: didactics in higher education; physical education; physical education teacher education; competence development; inclusive education