

# Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. Eine hochschuldidaktische Lehrsequenz

**Online-Supplement:  
Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen  
berücksichtigen und sicherstellen**

Wiebke Langer<sup>1\*</sup> & Jan Erhorn<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Hamburg

\* Kontakt: Institut für Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Bewegungs- und Sportpädagogik, Mollerstraße 10, 20148 Hamburg  
wiebke.langer@uni-hamburg.de

<sup>2</sup> Universität Osnabrück

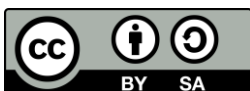
\* Kontakt: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport und Erziehung, Jahnstraße 75, 49080 Osnabrück  
jan.erhorn@uni-osnabrueck.de

## Zitationshinweis:

Langer, W. & Erhorn, J. (2023). Qualifizierung angehender Lehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. Eine hochschuldidaktische Lehrsequenz. [Online-Supplement: Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen]. *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: 06.12.2023

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>

## 8. Sitzung: Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen

### 1 Überblick

In der achten Sitzung des Seminars „Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht“ wird der Anforderungssituationstypus „Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen“ thematisiert. Die Studierenden bearbeiten die videobasierte Fallvignette „Sarah, möchtest du die Teppichfliese? – Brennball in einer vierten Klasse“, die eine sportunterrichtliche Anforderungssituation während eines Brennballspiels in der vierten Klasse zeigt. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den drei Anspruchsdimensionen der Anerkennung, der Teilhabe und der individuellen Förderung zu, welche einen wichtigen normativen Hintergrund für die Videofallarbeit im Seminar bilden (Erhorn & Langer, 2022). Zudem wird auf das bereits im Seminarverlauf eingeführte „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ von Tiemann (2015) als Rahmen für die Analyse eingegangen. Die Auswertung erfolgt nach dem Verfahren von Erhorn (2016) im Dreischritt von *Situation beschreiben*, *Situation deuten* und *Handlungsoptionen eruieren*.

### 2 Videofallauswertung im Seminar

#### Zentrale Aufgabenstellung

Bitte analysieren Sie das Videofallbeispiel „Sarah, möchtest du die Teppichfliese? – Brennball in einer vierten Klasse“<sup>1</sup> unter Berücksichtigung folgender Fragestellungen:



Abbildung 1: Videovignette „Sarah, möchtest du die Teppichfliese? – Brennball in einer vierten Klasse“ (QiS-Videodatenkorpus, 2019)

- 1) Welche Ansprüche an den inklusiven Sportunterricht werden in der Spielphase wie thematisch?
- 2) Wie lassen sich die diesbezüglichen unterrichtlichen Prozesse deuten? Bitte machen Sie die Deutungen konkret am Situationsverlauf fest!
- 3) Formulieren Sie bitte anschließend an Ihre Deutungen Handlungsalternativen, die eine bessere Umsetzung der Ansprüche inklusiven Sportunterrichts erwarten lassen.

<sup>1</sup> Der Nutzungszugang zu der Videovignette kann bei dem Autor\*innenteam angefragt werden.

Berücksichtigen Sie dabei bereits im Seminar eingeführte Begriffe/Konzepte und nehmen Sie in Ihrer Fallauswertung Bezug auf das „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ von Tiemann (2015):

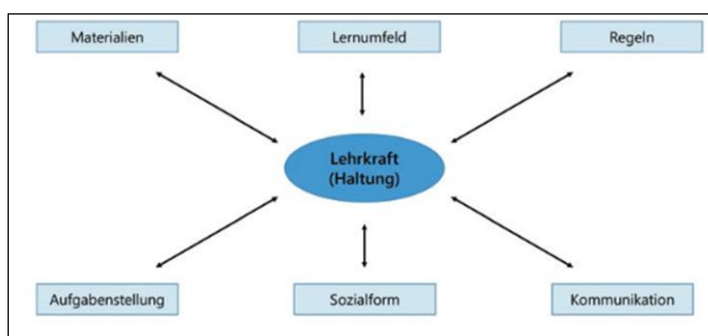


Abbildung 2: „6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Tiemann, 2015, S. 62)

### Organisationsform

Im Seminar soll die Videofallauswertung kooperativ und diskursiv erfolgen. Hierzu bearbeiten die Studierenden die aufgezeichnete sportunterrichtliche Anforderungssituation unter Berücksichtigung o.g. Fragestellungen in Kleingruppenarbeit (3–5 Studierende pro Gruppe). Sie bestimmen pro Gruppe jeweils eine\*n Protokollant\*in und dokumentieren ihre Ergebnisse in einem geteilten Online-Dokument. Die Vorstellung, Diskussion und schriftliche Ergebnisfixierung der gemeinsamen Gruppenergebnisse finden anschließend im Plenum statt.

### 3 Erwartungshorizont

Im Folgenden wird der inhaltliche Erwartungshorizont der Aufgabe zur Fallarbeit auf Grundlage des Verfahrens nach Erhorn (2016) dargestellt.

#### Situationsbeschreibung

Die Videovignette zeigt einen Ausschnitt aus dem Sportunterricht einer vierten Klasse. Die Szene umfasst eine Situation im Verlauf der Spielform „Brennball“, die der Klasse bereits bekannt ist. Dem Ausschnitt gehen der Aufbau sowie die gemeinsame Wiederholung der Regeln im Sitzkreis voraus. In der Halle ist ein Spielfeld mit Hindernissen (Sportmatten, kleine und große Turnkästen) aufgebaut, die als „Bases“ dienen. Während der Spielvorbereitungen unterbreitet die Lehrkraft der Schülerin Sarah die Handlungsoption bzw. Extraregel, eine Teppichfliese als „Rettungsinsel“ zu nutzen. Sarah ist ein Mädchen mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Sarah nimmt den Vorschlag an. Anschließend positionieren sich alle Schüler\*innen auf dem Spielfeld. Sarah gehört dem Läufer\*innen-Team im Außenfeld an. Bevor die Lehrkraft das Spiel startet, läuft sie das Spielfeld einmal gemeinsam mit Sarah ab und übt mir ihr währenddessen den Bewegungsablauf mit der Teppichfliese ein. Die Mitschüler\*innen beobachten ruhig das Geschehen von ihren Positionen aus. Während des Probelaufs führt Sarah eine Teppichfliese mit sich, die als eigene kleine Base fungieren soll. Die Lehrkraft erklärt ihr, dass sie diese immer an die Stelle auf den Boden legen darf, an der sie sich gerade befindet. So muss sie nicht die vorgegebenen Distanzen zu den regulären Bases (Turnmatten) laufen oder die Hindernisse überwinden. Zusätzlich führt die Lehrkraft für Sarah ein Trommelsignal ein, das ihr jedes Mal rechtzeitig anzeigen soll, wann sie sich auf ihre Teppichfliese stellen soll, um nicht zu „verbrennen“. Mittels aktivierender Fragen und Bewegungsanweisungen fordert die Lehrkraft Sarah auf, die neuen

Handlungsoptionen auf dem Spielfeld zu erproben. Nachdem sie das Ende des Spielfeldes erreicht haben und damit der gemeinsame Probelauf beendet ist, reiht sich Sarah auf Hinweis der Lehrkraft wieder in ihrem Team ein. Die Klasse beginnt zu klatschen, was die Lehrkraft sofort mit ihrem Ausruf zu unterbinden versucht: „Ja, alles gut, da müssen wir nicht klatschen“.

In einer sich anschließenden kurzen Organisationsphase lässt die Lehrkraft nochmals die zentralen Spielregeln von den Schüler\*innen wiederholen und fragt, wer aus dem Läufer\*innen-Team bereit wäre, für Sarah zu werfen. Daraufhin meldet sich sofort die Mitschülerin Amelia, die hinter Sarah in der Reihe steht. Mit einem Startsignal beginnt die Lehrkraft das Spiel. Der erste Schüler des Läufer\*innen-Teams wirft den Ball und läuft zur ersten Base mit Hindernis, klettert auf den großen Turnkasten und bleibt dort sitzen, während der Ball vom gegnerischen Team ins „Brennmal“ befördert wird. Sarah ist als zweite Spielerin an der Reihe. Amelia hält Blickkontakt zu Sarah. Als sie Sarahs Aufmerksamkeit erregen kann, wirft Amelia für sie den Ball und signalisiert ihr mit einem vorsichtigen Schub und Zuflüstern, dass jetzt der Zeitpunkt zum Loslaufen sei. Auch die anderen Teammitglieder\*innen motivieren sie durch Zurufe zum Loslaufen. Sarah startet daraufhin mit der Teppichfliese in der Hand zunächst in Richtung erste „Base“, läuft dann in einem Halbkreis über das Spiel-Innenfeld, so dass sie an ihrem ursprünglichen Startpunkt wieder ankommt. Dort bleibt sie stehen und schaut erwartungsvoll zur Lehrkraft. Infolgedessen gibt sie Sarah die Bewegungsanweisung, sich schnell auf die Teppichfliese zu stellen. Während der nächsten zwei Wurfdurchgänge läuft Sarah zeitversetzt und ohne Beachtung des Trommelsignals den anderen Mitschüler\*innen aus ihrem Team hinterher auf die ersten beiden „Bases“, meist, wenn der Ball bereits das „Brennmal“ erreicht hat. Auf die Teppichfliese stellt sie sich nur nach Aufforderung durch die Lehrkraft. Nach Erreichen der zweiten Base und während des dritten Wurfs läuft Sarah plötzlich entgegen der angezeigten Laufrichtung über das Spiel-Innenfeld zurück zum Startpunkt.

### Deutung der Situation

In der Situationsbeschreibung wird deutlich, dass in diesem Fallbeispiel die Anspruchsdimensionen der Anerkennung, individuellen Förderung und Teilhabe virulent werden.

Eine zentrale Anforderung in diesem Fallbeispiel – *Brennball in einer vierten Klasse* liegt darin, Sarah, eine Schülerin mit diagnostiziertem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eine *Teilhabe* an der Spielform „Brennball“ zu ermöglichen. Die Lehrkraft hat eine differenzierte Kenntnis über die individuellen Voraussetzungen von Sarah und hat diese in ihren Unterrichtsplanungsprozessen berücksichtigt. Im Sinne der *individuellen Förderung* modifiziert sie das Spiel für Sarah auf Ebene der Regeln, der Materialien und somit auch auf Ebene der Aufgabenstellung und der Sozialform (Tiemann, 2016). Die Lehrkraft versucht auf Ebene einer Makro-Adaption eine Passung zwischen den Anforderungen des Spiels und den motorischen, kognitiven und motivational-affektiven Voraussetzungen von Sarah herzustellen und ihr damit letztlich *eine Teilhabe* am Brennballspiel zu ermöglichen: Eine Mitschülerin wird gebeten, die Wurfaufgabe für Sarah zu übernehmen, so dass sich diese auf den Laufpart der spielimmanenten Aufgabenstellung konzentrieren kann. Für die Laufstrecke führt Sarah ihre eigene „Base“ (Teppichfliese) mit sich und ihr wird durch das eingeführte Trommelsignal eine akustisch unterstützte und verlängerte Laufzeit gewährt. Zudem integriert die Lehrkraft einen intensiven individuellen Probelauf in die Phase der Spielvorbereitung, um Sarah das Verstehen des Spielablaufs sowie die räumliche Orientierung auf der Außenseite des Brennballspielfeldes zu erleichtern. In der Umsetzung der Maßnahmen zur individuellen Förderung von Sarah zeigen sich sowohl in der Spielvorbereitung als auch in der Spielphase *Prozesse der sozialen und emotionalen Anerkennung* von Sarah durch die Lehrkraft sowie durch die Mitschüler\*innen. Auf Ebene der *sozialen Anerkennung* werden Sarahs Leistungen und Fähigkeiten von der Lehrkraft und von den Mitschüler\*innen mit Blick auf

ihre individuellen Voraussetzungen ausgelegt, bewertet und wertgeschätzt. Die Mitschüler\*innen akzeptieren respektvoll die für Sarah eingeführten Spielmodifikationen und den zeitintensiven individuellen Probelauf. Aber auch auf *emotionaler Ebene* erfährt Sarah *Anerkennung* durch die persönliche Zuwendung der Lehrkraft sowie durch die Mitschüler\*innen in Form von emotionaler Unterstützung. So nehmen die Mitschüler\*innen offensichtlich Anteilnahme an Sarahs Fortschritt und empfangen sie anerkennend – durch den aufrichtigen Applaus – im Zielbereich. Darüber hinaus erfährt Sarah instrumentelle Unterstützung, indem Amelia und die anderen Teammitglieder\*innen ihr wertschätzend signalisieren, wann sie loslaufen muss.

Allerdings gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Sarah Schwierigkeiten hat, sich im Raum und im Spielverlauf zu orientieren. Sie kann kognitiv dem Spielverlauf nicht folgen und versteht die Spielidee nicht. Sie achtet nicht darauf, wann das nächste Kind aus dem eigenen Team den Ball wirft, obwohl dies eigentlich ihr Startsignal zum Loslaufen wäre. Auch läuft sie entgegen der Laufrichtung oder steht auf ihrer Teppichfliese mitten im Innenfeld des gegnerischen Fänger\*innen-Teams und sucht immer wieder Blickkontakt zu der Lehrkraft. Auch wenn Sarah sich engagiert auf die Spielsituation einlässt, zeigen sich deutliche Barrieren in ihrer Teilgabe und damit auch im Teilsein. Die geplanten und eingeführten Spielmodifikationen sowie die Maßnahmen der individuellen Förderung stellen keine Passung zwischen der Anforderung der Aufgabe und den Voraussetzungen von Sarah her. Die Extraregeln für Sarah (Teppichfliese als eigene „Base“ und das Trommelsignal der Lehrkraft) erhöhen insbesondere die Komplexität des Spiels, wodurch die Gefahr einer kognitiven Überforderung für Sarah zusätzlich erhöht wird. Die Modifikation führt dazu, dass Sarah gegenüber den anderen Kindern der Lerngruppe einer abweichenden Spielidee folgt, die sich zusammenfassen lässt als *„bei Signal auf die Fliese stellen“*. Damit ist das Problem verbunden, dass sie letztendlich nicht wirklich am Spiel teilhat, die Spielidee für sie verwirrend ist und sie sich zusätzlich nicht im Sinne des Modelllernens an den Mitschüler\*innen orientieren kann. Demnach kann Sarah weder an der Lernsituation noch am Lerngegenstand zufriedenstellend partizipieren. Die von der Lehrkraft geplanten und durchgeführten Maßnahmen der Adaptionen scheinen somit wenig geeignet, um Sarah im Sinne der inklusiven Anspruchsdimensionen eine Teilhabe zu ermöglichen.

Durch die Einführung dieser exklusiven Extraregeln wird Sarah zudem eine Sonderrolle zugewiesen, die durch die intensive individuelle Zuwendung und Exponiertheit von Sarah während des Probelaufs noch Verstärkung erfährt. Die Unterschiede in den individuellen Voraussetzungen werden zusätzlich dramatisiert, was die Gefahr verdeckter Diskriminierungen birgt (Walter-Klose, 2015).

### Eruieren von Handlungsalternativen

Durch das Eruieren von Handlungsalternativen sollen Lösungen für die durch die Situationsbeschreibung und -deutung herausgearbeiteten Barrieren (kognitive Überforderung, Erschwerung von Modelllernen, Veränderung des Lerngegenstandes durch Veränderung der Spielidee für Sarah) sowie für die zugewiesene Sonderrolle angeboten werden. Durch die intensive Unterstützung von Sarah seitens der Lehrkraft setzt diese einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der individuellen Potenziale von Sarah, was in dieser Situation jedoch zulasten der Klassengemeinschaft erfolgt.

Eine gute Orientierung kann an dieser Stelle das „6+1-Modell“ (Tiemann, 2015, 2016) bieten, um die Spielphase Brennball so zu gestalten, dass die Spielidee erhalten bleibt und Sarah möglichst vollumfänglich teilhaben kann, ohne ihr dabei eine übermäßig exponierte Sonderrolle zuzuweisen. Das Modell benennt Regeln, Materialien, Sozialformen, Lernumfeld, Aufgabenstellung und Kommunikation sowie die Haltung der Lehrkraft als Stellschrauben für unterrichtliche Adaptionen. In der bearbeiteten Situation bieten sich insbesondere Adaptionen im Bereich der Regeln, der Materialien, der

Aufgabenstellung, der Sozialform sowie des Lernumfeldes an, die nachfolgend dargestellt sind:

*Tabelle 1:* Übersicht über Modifikationen nach der Systematik des „6+1-Modells“ (Tiemann, 2015)

Aufgabenstellung/ Regeln/Materialien:	Die vorgenommenen Änderungen der Regeln sowie der Aufgabenstellung haben die Problematik der kognitiven Überforderung verschärft, Sarah wird eine starke Sonderrolle zugewiesen und zudem wird die Spielidee für sie verändert. Dementsprechend sollte sowohl auf das im Kontext der Regeländerungen dargebotene Material „Teppichfliese“ als auch auf die akustische Unterstützung mittels Trommel verzichtet werden.
Sozialform:	Eine geeignete Maßnahme, um der kognitiven Überforderung von Sarah zu begegnen und ihr gleichzeitig mit Blick auf eine individuelle Förderung ein Modelllernen sowie auf sozialer und emotionaler Ebene Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen, könnte die Bildung von Laufteams darstellen. Um Sarah keine Sonderrolle zuzuweisen, könnten alle Schüler*innen aufgefordert werden, Laufteams zu bilden. Die Läufer*innen müssen, nachdem sie den Ball geworfen haben, in Handfassung die Laufstrecke einschließlich der Hindernis-Bases überwinden. Lassen sie sich zwischendurch los, sind sie ebenfalls „verbrannt“.
Lernumfeld:	Eine mögliche adaptive Maßnahme stellt die Erhöhung der Anzahl an Bases dar. Dies würde die Chance für langsamere Schüler*innen erhöhen, nicht „verbrannt“ zu werden. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass eine Balance zwischen den komplementären Aufgaben der Teams gewahrt werden muss. Dies könnte gewährleistet werden, indem lediglich die ersten Bases näher beieinander liegen.

## 4 Tabellarischer Seminarverlauf

**Tabelle 2:** Kommentierte Übersicht über die 8. Sitzung: „Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen“ im Seminar „Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht“ (eigene Darstellung)

Sitzungsverlauf			
Phase/ Zeit	Inhalt	Organisations- form	Material
20 Min.	<b>Nachbesprechung der Portfolioaufgabe der vorangegangenen Sitzung</b> - Besprechung der Ergebnisse des Falls „Alle bleiben stehen, keiner bewegt sich! 1, 2, 1, 2...“ - Dokumentation der Ergebnisse im Etherpad - Diskussion der Deutungen und Handlungsoptionen	Plenum	Power-Point-Präsentation, Etherpad
	<b>Die Anspruchsdimensionen in Spielphasen berücksichtigen und sicherstellen, Videobeispiel „Sarah, möchtest du die Teppichfliese? – Brennball in einer vierten Klasse“</b> Beschreibung des Fallbeispiels sowie Formulierung der Deutungen und Handlungsoptionen in Stichpunkten mit anschließender Vorstellung und Diskussion im Plenum mit Fokus auf die Bewältigung der drei Ansprüche in dieser konkreten Situation und Einbezug des „6+1-Modells“ (Tiemann, 2015) in die systematische Auswertung	Diskussion im Plenum und anschließende Vertiefung in Gruppenarbeit	Videovignette 4
<b>(Portfolio-) Aufgabe für die nächste Sitzung</b>			
<b>Aufgabe</b>		<b>Material</b>	
Vertiefende Analyse eines selbst ausgewählten Ausschnitts des Fallbeispiels „Fortsetzung Brennball in einer vierten Klasse“ nach Erhorn (2016) unter Berücksichtigung der drei vorgestellten Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts		Videovignette 8	

## Literatur und Internetquellen

- 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.
- 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>
- Walter-Klose, C. (2015). Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In R. Lelgemann, P. Singer, C. Walter-Klose, E. Fischer, U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 8) (S. 111–148). W. Kohlhammer.