

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht

Zusammenfassung

Die Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Allerdings existiert bisher kein dem aktuellen Diskussionsstand entsprechendes Modell professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht und in der Folge auch kein darauf aufbauendes hochschuldidaktisches Lehrkonzept. Ziel des vom BMBF geförderten Projekts „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht“ ist es daher, ein dem aktuellen Diskussionsstand entsprechendes, kompetenzbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht zu entwickeln und zu evaluieren. In einem ersten Schritt wird ein Modell professioneller Kompetenzen generiert. Dafür werden auf der Folie eines weiten Inklusionsverständnisses zunächst typische Anforderungssituationen ermittelt, welche eine Lehrkraft in einem inklusiven Sportunterricht zu bewältigen hat, sowie die dafür notwendigen Handlungsweisen, situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen bestimmt (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Bromme, 2008; Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013). Darauf aufbauend wird in einem zweiten Schritt eine Lehrsequenz bestehend aus einem Seminar und dem Praxissemester entwickelt, in welcher die ermittelten typischen Anforderungssituationen in Form von Fall- und Portfolioarbeit erschlossen und darauf bezogene Kompetenzfacetten vermittelt werden. In einem dritten Schritt wird die Wirksamkeit der Lehrsequenz mithilfe von drei selbst entwickelten Testskalen überprüft sowie in deren Rahmen auftretende Lehr-Lern-Prozesse analysiert. Im Beitrag werden das Design und die zentralen Arbeitsergebnisse präsentiert sowie ein Ausblick auf mögliche Anschlussvorhaben gegeben.

Schlüsselworte: Sportlehrkräftebildung, Hochschuldidaktik, Kompetenzmodellierung, Kompetenztestung, inklusiver Sportunterricht

Abstract

The qualification of teachers for inclusive physical education is a central challenge for sports research and university teaching. However, up to now, no model of professional competence of physical education teachers for inclusive physical education exists that corresponds to the current state of discussion and consequently there is no teaching concept based on it. The aim of the BMBF-funded project “Qualification of prospective physical education teachers for inclusive physical education” aims to develop and evaluate a competence-based didactic concept for teaching professional competences for inclusive physical education that corresponds to the current state of discussion. First, a model of professional competencies is generated. Typical situations that teachers have to cope with in inclusive physical education are identified on the basis of a broad understanding of inclusion and the necessary courses of action, situation-specific skills and dispositions are determined (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Bromme, 2008; Oser & Bauder, 2013). Based on this, a teaching sequence is developed, consisting of a seminar and the practical semester, in which the typical requirement situations identified are developed in form of case work and portfolio work and related competence facets are taught. Finally, the effectiveness of the teaching sequence is tested

with the help of three self-developed test scales and the teaching-learning processes which occurred during the teaching sequence are analysed. The article presents the design, the central results and gives an outlook for future research.

Keywords: Academic PE teacher training, university didactics, modeling of professional competencies, measurement of professional competencies, inclusive physical education

1. Ziele des Projekts

Viele Lehrkräfte fühlen sich den mit einem inklusiven Sportunterricht verbundenen Herausforderungen nicht gewachsen und stehen einem inklusiven Sportunterricht nicht selten kritisch gegenüber (Block & Obrusnikova, 2007; Reuker et al., 2016). Insbesondere fühlen sie sich oft nicht hinreichend ausgebildet, auf der Ebene des Unterrichts mit einer hohen Heterogenität der Lernenden umzugehen (Tiemann, 2016). Es ist bisher noch nicht hinreichend geklärt, durch welche wiederkehrenden Anforderungssituationen der inklusive Sportunterricht gekennzeichnet ist und über welche professionellen Kompetenzen Sportlehrkräfte verfügen müssen, um diese bewältigen zu können. Zudem ist unklar, wie diese professionellen Kompetenzen im Rahmen der universitären Lehre adäquat vermittelt werden können. Zwar existieren für einen inklusiven Sportunterricht bereits Rahmenkonzepte für die Gestaltung, empirische Studien, erste Kompetenzmodelle und hochschuldidaktische Lehrformate (vgl. Erhorn, Möller & Langer, 2020), diese werden jedoch der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens nicht in hinreichendem Maße gerecht. Eine systematische Literaturrecherche zeigte, dass bisher kein zufriedenstellendes, an konkreten sportunterrichtlichen Anforderungen orientiertes, kompetenzbasiertes und evaluiertes Lehrkonzept existiert (Erhorn, Möller & Langer, 2020). Vor diesem Hintergrund verfolgt das hier beschriebene Projekt „Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht“ (QiS)¹ das Ziel, bereits in der ersten Phase der Sportlehrkräftebildung einen Beitrag zur besseren Qualifizierung zu leisten, indem ein kompetenzbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zur Vermittlung professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht entwickelt und evaluiert wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass möglichst viele Schüler:innen von einem qualitativ hochwertigen inklusiven Sportunterricht profitieren und unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen Freude an Bewegung, Spiel und Sport in der Schule entwickeln können.

2. Grundlagen und Forschungsdesign

Eine wichtige Basis für die im QiS-Projekt entwickelte Lehrsequenz bilden die Konstrukte der Inklusion bzw. eines inklusiven Sportunterrichts sowie der professionellen

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1712 gefördert.

Kompetenz. Diese werden in diesem Abschnitt erläutert und das Gesamtdesign des Projekts wird vorgestellt.

2.1 Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts

Im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs wird Inklusion oft als ein diffuser Begriff bezeichnet (Werning, 2010; Wocken, 2014), da er sich auf organisationaler, rechtlicher oder sozialer Ebene bestimmen lässt (vgl. Grosche, 2015). In der Sportpädagogik und in der Sportdidaktik herrscht eine rege Diskussion darüber, was unter einem inklusiven Sportunterricht verstanden werden soll (vgl. u. a. Giese & Weigelt, 2015; Meier & Ruin, 2015; Tiemann, 2015a, 2018). Dabei kann grob unterschieden werden zwischen einem engen Verständnis, welches Förderbedarfe im Sinne von Förderschwerpunkten als zentrale heterogenitätsbestimmende Differenzkategorie fokussiert (vgl. u. a. Fediuk, 2008; Giese & Weigelt, 2015; Giese, 2016a, 2016b; Neumann, 2019) und einem weiteren Verständnis, welches vielfältigere heterogenitätsbestimmende Differenzkategorien berücksichtigt wissen möchte oder sogar eine Dekategorisierung fordert (Tiemann, 2015a, 2015b, 2019). Den Verständnissen ist gemeinsam, dass der Teilhabe und Anerkennung aller Schüler:innen in ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und -voraussetzungen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, was bei der Planung und Durchführung von Unterricht konsequent zu berücksichtigen ist (Giese & Weigelt, 2015; Tiemann, 2015a). Bisher wurde allerdings darauf verzichtet, den Anspruch der individuellen Förderung in die Definition eines inklusiven Sportunterrichts aufzunehmen, obwohl diesem Aspekt unter den Bedingungen von Heterogenität eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Neuber & Pfitzner, 2012). Im Rahmen des QiS-Projekts wird daher unter einem inklusiven Sportunterricht ein Unterricht verstanden, in dem die Anspruchsdimensionen der *Teilhabe*, *Anerkennung* und *individuellen Förderung* konsequent verfolgt werden und allen Schüler:innen ein höchst mögliches Maß an Teilhabe, Anerkennung und individueller Förderung zuteil wird (vgl. Erhorn, Langer & Möller, 2020).

2.2 Professionelle Kompetenz und Kompetenzprofile

Für die theoretische Rahmung des Projekts ebenfalls konstitutiv ist das Konstrukt der Kompetenz, welches nach Weinert (2001, S. 27) verstanden wird als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sind, neben relativ stabilen und schwer zu beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmalen, ein bedeutsamer Einflussfaktor für die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse der Schüler:innen (Kunter et al., 2011). Im kompetenztheoretischen Diskurs der Sportdidaktik haben

sich in den letzten Jahren dispositions- und performanzorientierte Modelle sowie Versuche von integrativen Modellen etabliert (vgl. Erhorn, Setzer & Wohlers, 2019). Im QiS-Projekt wird einem integrativen Modell gefolgt, in dem Kompetenz als Kontinuum zwischen Disposition und Performanz betrachtet wird, bei dem situationspezifischen Fähigkeiten eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen beiden Polen zukommt (vgl. Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Professionelle Kompetenzen werden als auf Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Wissensbeständen basierend angesehen, die jedoch situationsadäquat in unterrichtliches Handeln überführt werden müssen. Dies schließt die Fähigkeit der Wahrnehmung und Interpretation sowie der Entscheidungsfindung mit ein (Blömeke et al., 2015). Professionelle Kompetenzen können anforderungssituationsbezogen auf mittlerer Abstraktionsebene als Kompetenzprofile formuliert werden. Oser (2013) versteht unter einem Kompetenzprofil „[...] ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss Handeln, welches das Lernen von Schülerinnen und Schülern differenziell fördert. Es wird reflexiv von der Lehr-Lernsituation mitbestimmt“. Kompetenzprofile sind beschreibbar und folgen der Idee, dass mehrere Teilhandlungen und Teilkompetenzen zur Bewältigung einer Anforderungssituation notwendig sind. Zudem sind sie klar voneinander abgrenzbar und es ist eine Aussage über die Qualität des Gelingens möglich (Oser, 2013).

2.3 Projektdesign

Das komplexe Design des QiS-Projekts besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Teilschritten (siehe Abb. 1).

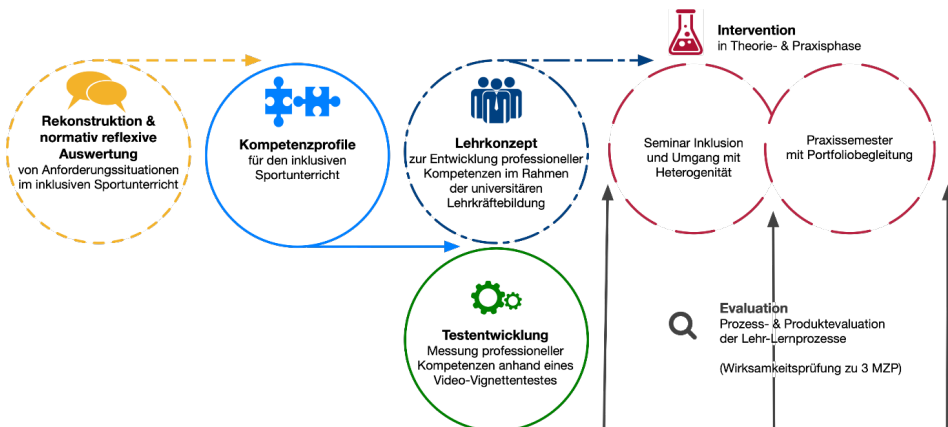


Abbildung 1: Gesamtdesign des QiS-Projekts

In einem ersten Schritt wurde ein umfangreicher Datenkorpus von 104 Sportunterrichtsstunden videografisch erhoben. Dabei wurde in 14 Klassen an sechs Schulen (drei Grundschulen, drei Stadtteilschulen) jeweils eine komplette Unterrichtseinheit mit zwei Kameras gefilmt. Eine Kamera erfasste die Raumtotale, während die zweite Kamera mit Funkmikrofon auf die Sportlehrkraft fokussiert war. Ergänzend wurden 70 Video-Stimulated Recall Interviews mit den Akteur:innen geführt, die an besonders relevant erscheinenden Situationen beteiligt waren (vgl. Erhorn, Langer & Möller, 2020). Auf dieser Datengrundlage wurden zu bewältigende Anforderungssituationen sowie für die Bewältigung notwendige professionelle Kompetenzen ermittelt und in ein Kompetenzmodell transformiert (vgl. Erhorn et al., 2019; Erhorn & Brandes, i. V.). In einem zweiten Schritt wurde dann eine hochschuldidaktische Lehrsequenz entwickelt, die aus einem Seminar und einer Begleitveranstaltung des Praxissemesters besteht. In dieser sollten über eine kasuistische Auseinandersetzung mit wiederkehrenden Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts professionelle Kompetenzen von angehenden Sportlehrkräften angebahnt werden, insbesondere die Facette der situationsspezifischen Fähigkeiten (Erhorn & Langer, i. V.). Um die Wirksamkeit der entwickelten Lehrsequenz überprüfen zu können, wurde ein video-vignettenbasiertes Testinstrument mit den drei Testskalen *Anerkennung*, *individuelle Förderung* und *Teilhabe* entwickelt (vgl. Langer, Bruns & Erhorn, i. E., i. V.). Die Lehrsequenz wurde in zwei Versuchsgruppen in Osnabrück (volle Intervention) und Flensburg (reduzierte Intervention) durchgeführt. Zudem wurden Kontrollgruppen an anderen Standorten (Lüneburg, Köln, Vechta) gebildet. Von den ursprünglich geplanten zwei Messzeitpunkten konnten durch die pandemiebedingte Sonderform des Praxissemesters und der zugehörigen Begleitveranstaltung nur zwei Messzeitpunkte realisiert werden. Dafür wurde für das Seminar ein Konzept für die Präsenzlehre und für die digitale Lehre entwickelt. Neben der Produktevaluation erfolgte für das Seminar die Durchführung einer Prozessevaluation, wobei ein besonderer Fokus auf die Kleingruppendiskussionen bei der Bearbeitung von Fallbeispielen sowie auf die schriftlichen Fallauswertungen gelegt wurde (Erhorn, Langer & Möller, 2020; Erhorn, Lehnert & Langer, i. V.).

3. Vorstellung zentraler Projektergebnisse

Als zentrale Projektergebnisse werden nachfolgend der Datenkorpus und das Fallarchiv, die ermittelten Kompetenzprofile, die entwickelte Lehrsequenz sowie die konstruierten Testinstrumente vorgestellt und auf vertiefende Veröffentlichungen verwiesen.

3.1 Datenkorpus und Fallarchiv

Im Projektkontext wurde ein Datenkorpus von 104 Sportunterrichtsstunden erhoben. Die Unterrichtsstunden wurden in guter Bild- und Tonqualität aus zwei Kameraperspektiven gefilmt (siehe Abb. 2).



Abbildung 2: Erhobene Kameraperspektiven (Lehrkraftfokus mit Funkmikrofon und Totale mit Raummikrofon)

Auf diese Weise wurden Videodokumente zu Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Schulstufen und mit unterschiedlichen Inhalten erhoben, die nun für weitere Forschungsvorhaben genutzt werden können (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über die videografierten Unterrichtsstunden

Klassenstufe	Themen/Inhalte	Umfang (in US)
1	Bewegungslandschaft; Kleine Spiele	9
2	Stationsaufbau zur allgemeinen Bewegungsförderung; Bewegungslandschaft	9
4	Kleine Spiele; Stationsaufbau zum Werfen/Laufen	6
3/4	Kleine Spiele; Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“	10
3/4	Stationsaufbau „Werfen“	4
1	Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“; Ballschule	10
1	Stationsaufbau „Gleichgewicht und Balance“; Ballschule	10
4	Kleine Spiele	4
8–10	Einführung ins Kämpfen	10
5	Fitnessorientiertes Stationstraining; Allgemeine Spielfähigkeit in Sportspielen	10
6	Allgemeine Spielfähigkeit in Sportspielen (u. a. Brettball)	4
7	Einführung Rückschlagspiele: Squash; Kleine Spiele	10
8	Fitnessorientiertes Stationstraining	4
8	Einführung Rückschlagspiele: Squash	4

Aus diesem Datenkorpus wurden besonders lehrreiche Unterrichtssituationen herausgearbeitet und als Fallarchiv systematisiert. Diese Fallbeispiele wurden zur Entwicklung der Lehrveranstaltung und für die Testentwicklung eingesetzt, stehen aber auch für den Einsatz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung. Sie können passwortgeschützt über die Webseite des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück abgerufen werden.

3.2 Kompetenzprofile

Ein möglichst tiefgreifendes Verständnis der im inklusiven Unterricht ablaufenden sozialen und pädagogischen Prozesse stellt für die Konzipierung eines Modells professioneller Kompetenzen für den inklusiven Sportunterricht eine wichtige Voraussetzung dar. In der Forschung ist dieser Bereich bisher leider noch unterbelichtet. Daher werden in einem ersten Schritt relevante Situationen aus dem inklusiven Sportunterricht rekonstruiert, um typische Handlungsverläufe und Erlebnisweisen, Einstellungen und Alltagstheorien, sowie damit verbundene Herausforderungen nebst geeigneten, ungeeigneten und ambivalenten Handlungsstrategien zu ermitteln. Die videographischen Daten werden durch fokussierte Interviews ergänzt, um die Perspektiven der an den relevanten Unterrichtssituationen beteiligten Personen zu erfassen (vgl. Erhorn & Krieger, 2011; Krieger, 2011). Durch diese Vorgehensweise konnten Merkmale professioneller Kompetenz (siehe Abb. 3) sowie für die Durchführung eines inklusiven Sportunterrichtes benötigte Kompetenzprofile herausgearbeitet werden (siehe Abb. 4), die eine Orientierung für die Entwicklung von Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung bieten.

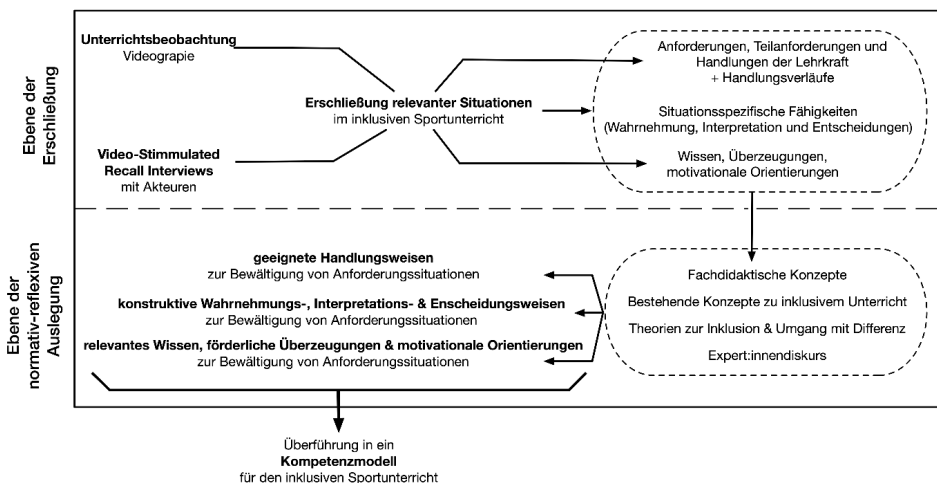


Abbildung 3: Vorgehen bei der Datenauswertung im Kontext der Kompetenzmodellierung

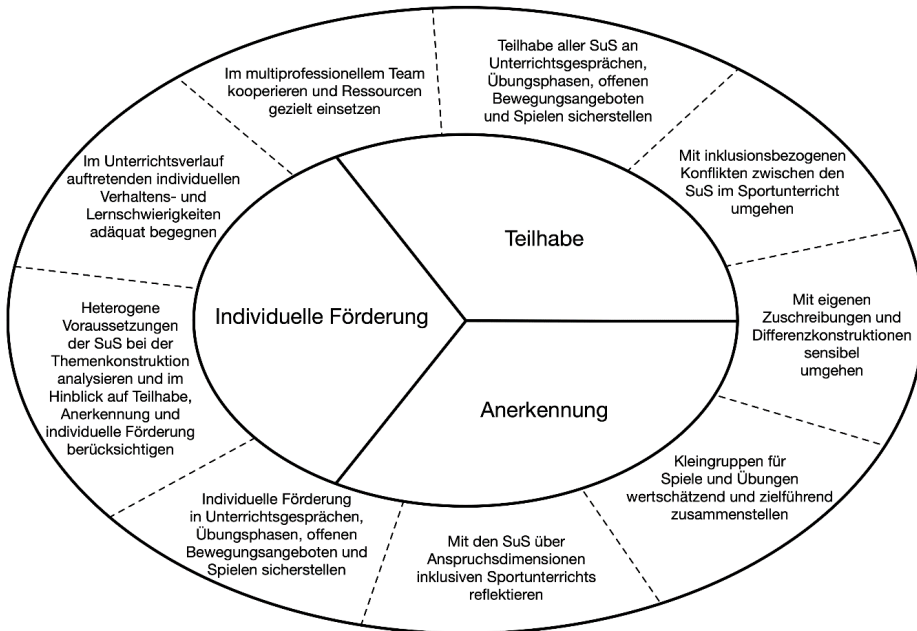


Abbildung 4: Übersicht über die Anspruchsdimensionen und zentrale Anforderungssituationstypen/Kompetenzprofile

3.3 Lehrsequenz

Das Design der hochschuldidaktischen Lehrsequenz basiert auf der zentralen Annahme, dass das Lernen formaler Theorien und Konzepte im Kontext akademischer Professionalisierung von (Sport-) Lehrpersonen notwendig, aber nicht hinreichend ist. Darüber hinaus muss eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingen (Biedermann, 2011), bei der situationsbezogenes Lernen für hochgradig bedeutsam erachtet wird (ebd.) und die situationsspezifischen Facetten von Lehrer:innenexpertise eine wichtige Brücke bilden (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2014). Vor dem Hintergrund, dass im handlungsentlastenden Kontext hochschuldidaktischer Qualifizierung zunächst weniger die konkrete Planungs- und Handlungsgenerierung im Zentrum steht als vielmehr die Basis dessen, d.h. die Wahrnehmung und theoriegeleitete, forschende Auseinandersetzung mit relevanten unterrichtspraktischen Anforderungssituationen, wird hier der Fokus auf den Erwerb bzw. die Steigerung von Wahrnehmungskompetenz gerichtet. Zur Anbahnung der professionellen Wahrnehmung im Rahmen situationsbezogenen Lernens wird der Fallarbeit eine große Bedeutung zugeschrieben, sodass die kasuistische Auseinandersetzung mit den ermittelten Anforderungssituationen den Kern der Lehrsequenz bildet (Erhorn, 2016; Lüsebrink, 2006; Lüsebrink, Krieger, Wolters & Körner, 2009; Wolters, 2015). In der Lehrveranstaltung *Inklusion und Umgang mit Heterogenität* sollen die Studierenden durch die Auswertung von Fremdfällen ihre Überzeugungen und motiva-

tionalen Orientierungen überprüfen, ihre Wissensbestände erweitern und ihre Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung verbessern. Hierfür werden zunächst zentrale Begriffe, Theorien und heuristische Konzepte behandelt, bevor die Studierenden Fallvignetten zu den Anforderungssituationen bearbeiten. Im Praxissemester mit Begleitveranstaltung erweitern die Studierenden ihre professionellen Kompetenzen durch eine an den Anforderungssituationen orientierte Auswertung beobachteten Sportunterrichts sowie eine systematische Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenen Unterrichtseinheit. Schon während des Seminars führen die Studierenden ein E-Portfolio, in das sie in wöchentlichen Abständen ausgewertete Fallbeispiele und andere Aufgaben einpflegen müssen. Das E-Portfolio wird auch während des Praxissemesters weitergeführt (siehe Abb. 5). Hier sollen die Studierenden weitere Fälle von Anforderungssituationen sammeln, diese auswerten und den eigenen Lernfortschritt dokumentieren. Die Seminarveranstaltung wurde in einer Vollversion für 2 SWS und in einer reduzierten Version für 1 SWS entwickelt. Für beide Seminare liegen wiederum Konzepte für die Durchführung in Präsenzveranstaltungen und als digitale Lehre vor. Für die gesamte Lehrveranstaltungssequenz liegt ein Manual vor, welches der Fachöffentlichkeit und interessierten Lehrenden in Form eines Readers zur Verfügung gestellt wird (Erhorn & Langer, i. V.).

3.4 Testinstrumente

Um die Wirksamkeit der entwickelten Lehrsequenz überprüfen zu können, wurden im Projekt geeignete Testinstrumente entworfen. Dies war notwendig, weil bis dahin keine Testinstrumente vorlagen, die eine situierte und systematische Erfassung der professionellen Wahrnehmung von relevanten Anspruchsdimensionen im inklusiven Sportunterricht ermöglichen. Korrespondierend zu dem zugrundeliegenden Verständnis von inklusivem Sportunterricht mit seinen zentralen Anspruchsdimensionen der *individuellen Förderung*, *Teilhabe* sowie *Anerkennung* wurden drei videovignettenbasierte Testskalen entwickelt und validiert (Erhorn et al., i. V.; Langer et al., i. E., i. V.).

Die Konstrukt- und Testentwicklung folgte dem messtheoretisch fundierten Ansatz des *Construct Modelling* nach Wilson (2005). Demgemäß wurden Items entwickelt, in denen sich die professionelle Wahrnehmung der Anspruchsdimensionen jeweils in konkret beobachtbaren Situationen manifestiert. Um von der Antwort einer Person auf das Item Schlussfolgerungen auf die latenten Konstrukte ziehen zu können, wurde zunächst der jeweilige Ergebnisraum festgelegt. Hierfür wurde ein differenzierter Erwartungshorizont erstellt, die Antworten entsprechend in ein Kategorienschema eingeordnet (gescort) und damit für sich anschließende psychometrische Modellierungen aufbereitet. Bei dem eingesetzten Messmodell wurde sich insofern die Grundannahme der Item-Response-Theorie zunutze gemacht, als dass sich die Personenfähigkeit in dem latenten Konstrukt und die Schwierigkeit der Items auf einer Messskala abbilden lassen (Wilson, 2005, S. 85).

Auf die beschriebene Art und Weise wurde die Skala *Wahrnehmung und Interpretation von Anforderungssituationen in der Anspruchsdimension Anerkennung* (Langer et al., i.E.) entwickelt und validiert, die im Folgenden exemplarisch abgebildet ist (siehe Tab. 2). Mit ihrer Hilfe können die Fähigkeiten der Testpersonen gemessen werden, Anerkennungs- und Missachtungsprozesse auf sozialer und emotionaler Ebene in Situationen des Sportunterrichts wahrnehmen und entsprechend des zugrundeliegenden Konstrukts interpretieren zu können.

Tabelle 2: Skala *Wahrnehmung und Interpretation von Anforderungssituationen in der Anspruchsdimension Anerkennung* (Langer et al., i.E.)

Konstrukt „Wahrnehmung und Interpretation von Anerkennungs-/Missachtungsprozessen ...“	Item
auf <i>emotionaler</i> Ebene	01: Affenkrankenhaus
auf <i>sozialer</i> Ebene	02: Spielauswertung beim Brennball
auf <i>emotionaler</i> Ebene	03: Offene Bewegungslandschaft
auf <i>sozialer</i> Ebene	04: Rundenlauf
auf <i>sozialer</i> Ebene	05: Mannschaftseinteilung
auf <i>emotionaler</i> Ebene	06: „Feuer, Wasser, Blitz“
auf <i>sozialer</i> Ebene	07: Wagnisstation „bergab“

Zur Durchführung der Erhebung wurde der Fragebogen zu den videobasierten Fallanalysen in ein onlinebasiertes Anwendertool (limesurvey) integriert, das die individuelle Bearbeitung der Items unterstützt. Die Video-Vignetten zum entsprechenden Item wurden einmalig vor der jeweiligen Aufgabenbearbeitung von geschulten Testhelfer:innen im Plenum gezeigt. Insgesamt ist die Testbearbeitung auf einen Bearbeitungszeitraum von 90 Minuten angesetzt.

Die entwickelten video-vignettenbasierten Testskalen werden in wissenschaftlichen Fachzeitschriften publiziert. Zusätzlich werden die Skalen in Form von Testmanualen veröffentlicht (Erhorn et al., i.V.). Somit können sie zukünftig für die Evaluation von Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden.

4. Erfahrungen und Evaluationen

Das entwickelte Seminar wurde an der Universität Osnabrück sowie an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt und von Lehrenden und Studierenden positiv bewertet. Die Produktevaluation der Lehrsequenz sollte in Form eines Prä-Post-Experimental-Kontrollgruppen-Designs mit drei Messzeitpunkten realisiert werden. Das Praxissemester mit Begleitseminar konnte pandemiebedingt allerdings nur mit großen Einschränkungen durchgeführt werden, sodass keine belastbaren Rückmeldungen für den dritten Messzeitpunkt vorliegen. Es liegen jedoch umfangreiche Daten zur Produkt- und Prozessevaluation vor. Diese wurden mit einem Fokus auf die

sachgerechte und valide Ermittlung professioneller Kompetenzen ausgewertet. Auch der Frage inwiefern die videobasierte Lehrveranstaltungssequenz zur Entwicklung und Verbesserung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht beiträgt, wurde nachgegangen.

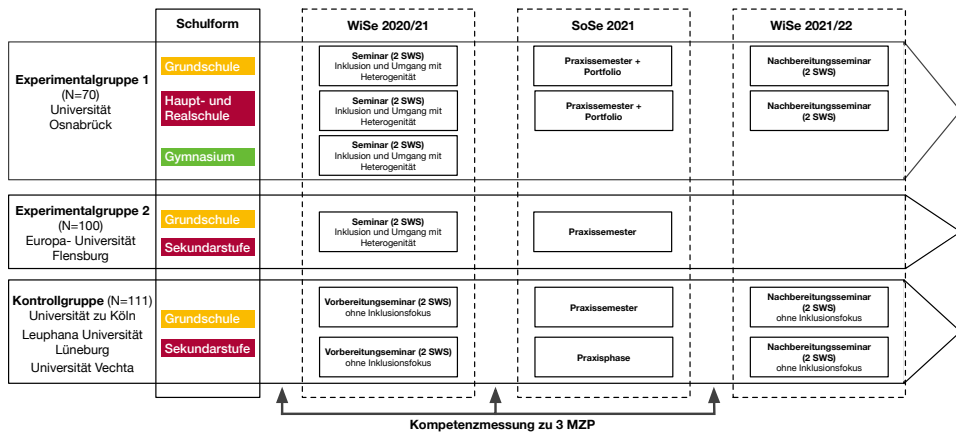


Abbildung 5: Intervention und Produktevaluation

Im Rahmen der Prozessevaluation wurden die Lehr-Lern-Prozesse im Kontext der Lehrveranstaltungen an der Universität Osnabrück in den Blick genommen. Dabei wurde ein Fokus auf Diskussionen und Gespräche im Plenum oder in Kleingruppen sowie die von den Studierenden erstellten Artefakte gelegt. Zu diesem Zweck wurden im Seminar umfangreiche Tonbandaufnahmen durchgeführt und die schriftlichen Fallauswertungen der Studierenden gesammelt. Die auf diese Weise gewonnenen Daten werden derzeit mit den Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss & Corbin, 1999).

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der Produktevaluation und der Prozessevaluation stehen bisher noch aus (Erhorn et al., i. V.). Die Ergebnisse sind jedoch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sportlehrkräften von hoher Relevanz.

5. Fazit und Ausblick

Das QiS-Projekt konnte einen bedeutsamen konzeptionellen Beitrag zur Verbesserung der Qualifizierung von angehenden Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht in der ersten Phase der Lehrkräftebildung leisten. Die entwickelte Lehrsequenz wurde inzwischen bereits an mehreren universitären Standorten implementiert, sodass Auswirkungen auf die Sportlehrkräftebildung zu erwarten sind. Durch die weiteren Arbeitsergebnisse des Projekts (Kompetenzmodell, der umfangreiche Video-Datenkorpus, das Fallarchiv sowie die Testinstrumente) sind weitere nachhaltige Auswirkungen auf die Forschung und die (hochschuldidaktische) Lehre zu erwarten.

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung keinesfalls abgeschlossen. Sie setzt sich in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung 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 eine Fortsetzung des Vorhabens angestrebt, in deren Kontext ein didaktisches Konzept für den Vorbereitungsdienst entwickelt werden soll, welches auf dem entwickelten Modell professioneller Kompetenzen für den inklusiven Sportunterricht basiert – jedoch einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Performanz im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts legt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Biedermann, H. (2011). *Gebrochene Übergänge. Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Habilitation. Universität Freiburg, Freiburg (CH).
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- 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>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 159–176). Göttingen: Hogrefe.
- Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten. Den sportpädagogischen Blick schulen. *Die Grundschulzeitschrift*, 30(4), 51–54.
- Erhorn, J. & Brandes, B. [In Vorbereitung]. Entwicklung von Kompetenzprofilen von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht.
- Erhorn, J. & Krieger, C. (2011). Ethnographische Forschung im Spannungsfeld zwischen sozialen Praxen und Akteursperspektiven. In T. Bindel (Hrsg.), *Sportpädagogisches Forschen im Feld* (S. 53–70). Aachen: Shaker.
- Erhorn, J. & Langer, W. [In Vorbereitung]. Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht. Ein hochschuldidaktisches Lehrkonzept. Manuskript in Vorbereitung.
- Erhorn, J., Langer, W. & Möller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationsspezifischen 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., Lehnert, K. & Langer, W. [In Vorbereitung]. Evaluation eines kasuistischen Seminars zur Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten im inklusiven Sportunterricht.

- Erhorn, J., Möller, L. & Langer, W. (2020). 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.
- Fediuk, F. (Hrsg.). (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giese, M. (2016a). Inklusiver Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z>
- Giese, M. (2016b). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C. G. Buhren (Hrsg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (Pädagogik, 1. Auflage, S. 29–39). Weinheim: Beltz.
- Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311192>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. 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. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht* (Sport, Medien, Gesellschaft, Bd. 13, 1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauß.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. [Im Erscheinen]. Entwicklung und Validierung eines video-basierten Testinstruments zur Erfassung des Noticing mit dem Fokus auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Sportunterricht.
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. [In Vorbereitung]. Development and Validation of a Video-based Test Instrument to Measure Noticing with Regard to Providing Individual Learning Support in Inclusive Physical Education.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problemverarbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium* (Sport, Medien, Gesellschaft, Bd. 4, 1. Aufl.). Zugl.: Köln, Dt. Sporthochsch., Habil.-Schr., 2006. Köln: Sportverl. Strauß.
- Lüsebrink, I., Krieger, C., Wolters, P. & Körner, S. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (Sport – Medien – Gesellschaft, Bd. 9, 1. Aufl.). Köln: Sportverl. Strauß.
- Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6). Berlin: Logos Verlag.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung im Sport* (2. Aufl.). Berlin: Lit Verlag.
- Neumann, P. (2019). *Fälle von Inklusion im Sportunterricht* (Unfallkasse Baden-Württemberg, Hrsg.). Heidelberg: M+M Druck GmbH.
- 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). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbi-lungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491–514. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9263-2>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM*, 48(1), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1999). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., 1996). Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.
- 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* (Schulsportforschung, Band 6, S. 53–66). Berlin: Logos Verlag.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Band 27, S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <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).
- 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.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284–291.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures. An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betö-rungen. *Gemeinsam Leben*, (1), 52–62.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung* (Edition Schulsport, Band 28). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>