

Mit Schüler*innen über Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts reflektieren – Entwicklung eines anforderungssituationsbezogenen Kompetenzprofils für Sportlehrkräfte

André Meister, Björn Brandes & Jan Erhorn

Zusammenfassung

Im Rahmen eines inklusiven Sportunterrichts, an den die Ansprüche der Teilhabe, Anerkennung und individuellen Förderung aller Schüler*innen gestellt werden, werden Sportlehrkräfte mit verschiedenen Anforderungssituationen konfrontiert. Dazu zählt u.a., mit den Schüler*innen über die Ansprüche und Situationen, in denen diese verletzt werden, zu reflektieren (Greve, 2016). Jedoch ist bislang unklar, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um diese Anforderungssituationen zu bewältigen. Einem Ansatz folgend, der Kompetenzen als Kontinuum zwischen Performanz, situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen betrachtet (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015), nimmt sich der Beitrag diesem Desiderat an. Unter der Verwendung eines integrativen Verfahrens, das sowohl kontextualisiert-performanzorientierte also auch dekontextualisiert-dispositionsorientierte Zugänge zur Modellierung miteinander verknüpft, wird ein Kompetenzprofil zur Anforderungssituation „Mit Schüler*innen über Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts reflektieren“ (Erhorn & Langer, 2022, S. 108) entwickelt.

Schlagworte

Reflexion, Professionalisierung, Inklusiver Sportunterricht, Kompetenzprofilentwicklung

Title

Reflecting with students on demands dimensions of inclusive physical education - Development of a requirement situation-related competence profile for physical education teachers

Abstract

In the context of inclusive physical education, which demands participation, recognition and individual support of all students, physical education teachers have to face different requirement situations. This includes reflecting with students on situations in which these demands are violated (Greve, 2016). However, it is not yet clear what competencies teachers need to meet these requirement situations. Following an approach that views competencies as a continuum between performance, situation-specific skills, and dispositions (Blömeke et al., 2015), this paper addresses this desideratum. Using an integrative procedure that combines both contextualized-performance-oriented and decontextualized-disposition-oriented approaches of modeling, a competency profile for the requirement situation "Reflecting with students on demands of inclusive physical education" (Erhorn & Langer, 2022, S. 108) is developed.

Keywords

Reflection, Professionalization, Inclusive Physical Education, Competence profile development

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Rahmen
 - 2.1. Zentrale Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts
 - 2.2. Professionelle Kompetenzen und Ermittlung von Kompetenzprofilen
 - 2.3. Mit Schüler*innen im Sportunterricht reflektieren
 3. Methodisches Vorgehen
 - 3.1. Datenerhebung und Datenkorpus
 - 3.2. Datenauswertung
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Teilanforderung „Aktives Beobachten und Zuhören“
 - 4.2. Teilanforderung „Verletzung inklusiver Ansprüche thematisieren“
 - 4.3. Teilanforderung „Reflexionsgespräche führen und moderieren“
 - 4.4. Teilanforderung „Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen“
 5. Zusammenfassung und Ausblick
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Einleitung

Für einen gelingenden inklusiven Sportunterricht sind *Dispositionen* in Form von Wissen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen auf Seiten der unterrichtenden Lehrkräfte von hoher Bedeutung (Reuker et al., 2016; Rischke, Heim & Gröben, 2017). Diese wirken allerdings nicht direkt auf die unterrichtliche Praxis, sondern vermittelt über die *situationsspezifischen Fähigkeiten* auf die *Handlungen der Lehrkraft* im Rahmen pädagogischer Situationen (Blömeke et al., 2015). Inwieweit Handlungsweisen geeignet sind, um inklusive Ansprüche an den Sportunterricht umzusetzen, hängt wiederum in hohem Maße von den konkreten pädagogischen Situationen ab. Folglich ist es zunächst bedeutsam, Kenntnisse über pädagogische Situationen zu haben, in denen inklusive Ansprüche an den Sportunterricht virulent werden. Erst vor dieser Folie können korrespondierende Kompetenzprofile von Lehrkräften formuliert werden, die geeignete Handlungsweisen, situationsspezifische Fähigkeiten und dahinterstehende Dispositionen umfassen (Erhorn, Setzer & Wohlers, 2019; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Messmer & Brea, 2015). Die auf diese Weise ermittelten Kompetenzprofile bilden eine wichtige Grundlage für die Entwicklung geeigneter Qualifizierungsformate (Oser, 2013). Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Qualifizierung angehender Sportlehrkräfte für einen inklusiven Sportunterricht“ (QiS) wurden zunächst Typen von pädagogischen Anforderungssituationen ermittelt. In diesem Beitrag wird für eine ausgewählte Situation, das „Reflektieren mit Schüler*innen über die Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts“ (Erhorn & Langer, 2022, S. 108), ein Kompetenzprofil entwickelt. Der Fokus dieses Beitrags wird damit begründet, dass in den Reflexionsgesprächen in vielfältiger Form sichtbar wird, wie Sportlehrkräfte die Normen eines inklusiven Sportunterrichts, mit oder ohne Gesprächsbeteiligung der Schüler*innen, thematisieren. [1]

Im Folgenden werden im theoretischen Rahmen zunächst die zentralen Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts und das Verständnis professioneller Kompetenzen vorgestellt. Darüber hinaus wird auf die Ermittlung von Kompetenzprofilen sowie das Reflektieren im Sportunterricht rekurriert. Auf dieser Grundlage wird das methodische Vorgehen vorgestellt und

es werden die Ergebnisse entlang der ausgemachten Teilanforderungen präsentiert. Nach einer Zusammenfassung folgt der Ausblick auf weitere Forschungsvorhaben und Anwendungsbereiche. [2]

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Zentrale Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts

Auf Inklusion besteht ein Rechtsanspruch, sie ist sowohl fester Bestandteil von Bildungsplänen des Faches Sport als auch eines (inter-)nationalen sportdidaktischen Forschungsfeldes (Giese, Ruin & Block, 2017; Reuker et al., 2016; Schippmann, 2016). Im Detail wird jedoch kontrovers diskutiert, was unter einem inklusiven Sportunterricht verstanden werden soll (Meier & Ruin, 2015). Trotz vielfältiger Unterschiede können im Fachdiskurs *Anerkennung*, *Teilhabe* und *individuelle Förderung* als konsensfähige Ansprüche an einen inklusiven Sportunterricht ausgemacht werden (Erhorn, Möller & Langer, 2020; Giese & Weigelt, 2015; Neuber & Pfitzner, 2012; Tiemann, 2015, 2018). [3]

Im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs wird *Anerkennung* bisher zumeist als ein ethisches Grundproblem pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Thematisierung von Differenz betrachtet und im Sinne einer de kategorisierenden Sichtweise ausgelegt (Tiemann, 2016, 2018). Dabei wird Anerkennung insbesondere in Form einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt bzw. Anders-Sein konzipiert (Tiemann, 2016, 2019). Andere Zugänge verstehen Anerkennung im Anschluss an Honneth (1994, 2003) als eine umfassende normative Anforderung an pädagogische Kontexte und Beziehungen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008). Dabei wird zwischen den drei Dimensionen der rechtlichen Anerkennung (formale Teilnahme unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Lage und sonstigen Personenmerkmalen), der sozialen Anerkennung (Auslegung, Bewertung und Wertschätzung der Leistungen und Fähigkeiten von der Lehrkraft/Gruppe mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen) und der emotionalen Anerkennung (Zuwendung der Lehrkraft und von Mitschüler*innen in Form von emotionaler und instrumenteller Unterstützung) differenziert (Grimminger, 2012). Einer so verstandenen Anerkennung kommt aufgrund der körperlichen Exponiertheit im Kontext des Sportunterrichts eine besondere Bedeutung zu (Miethling & Krieger, 2004), wobei die Körperlichkeit zugleich ein spezifisches Erfahrungspotenzial bietet (Neuber & Gebken, 2009). [4]

Unter *Individueller Förderung* wird die Anpassung des Lernangebotes an die individuellen kognitiven, physisch-motorischen und motivational-affektiven Lernausgangslagen der Schüler*innen mit dem Ziel der individuell optimalen Potenzialentfaltung verstanden (Corno, 1995, 2008; Langer, Bruns & Erhorn, i. E.; Neuber, 2012). Zu den physisch-motorischen Voraussetzungen zählen bspw. die Konstitution, die Kondition und die Koordination. Zu den kognitiven Grundfähigkeiten insbesondere das Verstehen und Beurteilen sowie das (Vor-)Wissen im Hinblick auf Aufgabenstellungen, Bewegungsabläufe, Spiel- und Wettkampfgeln sowie spieltaktische Aspekte (Giese & Weigelt, 2017; Lieberman, 2017; Neuber & Pfitzner, 2012). Motivational-affektive Merkmale beziehen sich auf Prozesse des selbstbezogenen emotionalen Erlebens im sozialen Lernkontext (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger & Steuer, 2013). Individuelle Förderung erfordert ein adaptives Lehrkräftehandeln (Corno, 2008; Fischer, 2013), wobei dieses auf der Ebene der Unterrichtsplanung und allgemeinen Unterrichtsgestaltung (Makro-Adaptation) sowie auf der Ebene von konkreten Lehr-Lern-Situationen (Mikro-Adaptation) verortet sein kann (Corno & Snow, 1986; Corno, 2008). Bei dieser Anpassung des Lehrangebots wird im Anschluss an Neuber und Pfitzner (2012) zwischen einer geschlossenen Binnendifferenzierung, welche eine Diagnose- und Individualisierungsleistung durch die Lehrkraft (bspw. durch individuelle Förderpläne) erfordert, und einer offenen Binnendifferenzierung, welche eine Diagnose- und Individualisierungsleistung durch die Schüler*innen (bspw. durch Öffnung des Unterrichts) vorsieht, unterschieden. [5]

Als *Teilhabe* wird im Diskurs um einen inklusiven Sportunterricht nicht bloß eine formelle Teilnahme am Sportunterricht, sondern ein Zustand der vollwertigen Mitgliedschaft in der

Klassen- bzw. Lerngemeinschaft verstanden, was eine Beteiligung an Lernsituationen und Lerngegenständen beinhaltet. Dieser Zustand wird maßgeblich durch die komplementären Prozesse der *Teilgabe* und des *Teilseins* begründet, wobei die Teilgabe den Prozess des sich aktiv Einbringens einzelner Schüler*innen und das Teilsein den Prozess der aktiven Einbindung einzelner Schüler*innen in den Handlungszusammenhang sowie das soziale Gefüge durch die Gruppe beschreibt (Heimlich, 2014; Pfitzner, 2017). Diese Prozesse können u. a. auf den Ebenen der motorischen Handlungen, der Kommunikation, des Beitrags zum Gelingen, der Variabilität (bspw. in Form unterschiedlicher Positionen und Rollen im Spiel) und der Emotionen betrachtet werden (Jürgens & Neuber, 2020). [6]

2.2. Professionelle Kompetenzen und Ermittlung von Kompetenzprofilen

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften stellen einen bedeutsamen Einflussfaktor für die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse der Schüler*innen dar (Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Kompetenz wird dabei zumeist nach Weinert (2001) verstanden als [7]

„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“ (Weinert, 2001, S. 21). [8]

Im kompetenztheoretischen Diskurs der Sportdidaktik haben sich in den letzten Jahren dispositions- und performanzorientierte (Kehne et al., 2013; Messmer & Brea, 2015) sowie integrative Ansätze (Erhorn et al., 2019) entwickelt. Im integrativen Ansatz wird Kompetenz als Kontinuum zwischen Disposition und Performanz betrachtet, bei dem situationsspezifischen Fähigkeiten eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen beiden Polen zukommt (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Professionelle Kompetenzen basieren in diesem Verständnis auf Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Wissensbeständen, die jedoch situationsadäquat in unterrichtliches Handeln überführt werden müssen (Blömeke et al., 2015). [8]

Professionelle Kompetenzen stehen in einer systematischen Beziehung zu spezifischen beruflichen Anforderungen und stellen für deren Bewältigung eine Voraussetzung dar (Kaiser, 2015; Kunter et al., 2011; Oser, 2013). Professionelle Kompetenzen können anforderungssituationsbezogen auf mittlerer Abstraktionsebene als Kompetenzprofile formuliert werden. Oser (2013) versteht unter einem Kompetenzprofil für Lehrkräfte [9]

„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“ (Oser, 2013, S. 39) [10]

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). In diesem Sinne sollte eine Modellierung von Kompetenzprofilen daher auf Grundlage einer Bestimmung von gegenstandsbezogenen Anforderungen und Anforderungssituationen erfolgen (Baumgartner, 2013; Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013; Setzer, 2020). Dies kann sowohl „top-down“, durch eine Ableitung aus allgemeinen Merkmalen von Unterrichtsqualität bzw. domänenspezifischen Konzepten, als auch „bottom-up“, durch eine Befragung von Expert*innen oder durch eine Untersuchung der Praxis, erfolgen (Oser & Bauder, 2013). [11]

2.3. Mit Schüler*innen im Sportunterricht reflektieren

Einer kognitiv-psychologischen Lesart folgend wird in diesem Beitrag Reflexion als ein „mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001, S. 58) verstanden, der sich in aufeinander aufbauenden Phasen vollzieht (Aeppli & Lötscher, 2016). Als Ausgangspunkt

dieses Prozesses wird ein beunruhigender, verunsichernder oder überraschender Anlass betrachtet (Dewey, 2009; Schön, 1983), welchem aus sportdidaktischer Perspektive eine besondere Bedeutung für die Ausbildung basaler und reflexiver Handlungsfähigkeit der Schüler*innen zugeschrieben wird (Ehni, 1977; Lüsebrink & Wolters, 2017; Schierz & Thiele, 2013). Lehrkräfte können dabei sowohl diese Irritationen provozieren als auch die Form der anschließenden Restrukturierung mitgestalten. Dazu zählt bspw., Verfremdungen oder Verstörungen sportunterrichtlicher Praxen zu inszenieren (Serwe-Pandrick, 2013) und diese im „hermeneutischen, auf Verstehen zielenden Gespräch“ (Combe & Gebhard, 2019, S. 133) mit den Schüler*innen zu reflektieren. Für den inklusiven Sportunterricht stellt Greve (2016) heraus, dass die sich verändernden Spiel- und Bewegungssituationen und die Heterogenität der Schüler*innenschaft selbst Reflexionsanlässe böten, die zu „einem produktiven Umgang mit Verschiedenheit anregen [können]“ (Greve, 2016, S. 293). Demnach ließen sich als Reflexionsanlässe solche „Fremderfahrungen“ (Lüsebrink & Wolters, 2019, S. 378) aufgreifen, welche die Schüler*innen oder die Lehrkräfte als irritierend, verstörend oder befremdend erleben. Herausforderungen für die Lehrkräfte ergeben sich u.a. bei der Gestaltung eines gesprächsförderlichen Rahmens (Auras, 2010; Guardiera & Leineweber, 2020), der zweckhaften und zeitlich angemessenen Integration von Reflexionsgesprächen in den Unterrichtsverlauf (Neumann, 2006) sowie einer adressat*innengerechten Sprache (Dietrich, 1986; Erhorn, 2014) und Gesprächsführung, die mit zunehmendem Alter in die Verantwortung der Schüler*innen gelegt werden soll (Wegener, Herder & Weber, 2018). Wie Lehrkräfte in Reflexionsgesprächen über Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts handeln, welche situationspezifischen Fähigkeiten dafür benötigt werden und welche Wissensbestände, Überzeugungen und Motivationen diesen Handlungen zugrunde liegen, ist bislang jedoch nur unzureichend erforscht. [12]

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Datenerhebung und Datenkorpus

Um die alltäglichen Handlungspraxen der Lehrkräfte und deren Kontexte erfassen zu können, wurden im QiS-Projekt Daten zum Unterrichts- und Interaktionsgeschehen videografisch erhoben (Dinkelaker & Herrle, 2009; Dinkelaker, 2018). Der Unterricht wurde dabei aus zwei Kameraperspektiven dokumentiert. Eine Kamera war dabei mit einem Funkmikrofon ausgestattet und folgte den Lehrkräften, während die andere die Raumtotale erfasste. Die Kameras standen jeweils in einer Hallenecke, um das Interaktionsgeschehen möglichst wenig zu behindern. Der erhobene Datenkorpus umfasst insgesamt 104 videografierte Sportunterrichtsstunden aus 14 Klassen an sechs Hamburger Schulen der Primar- und Sekundarstufe (drei Grund- und drei Stadtteilschulen). Der dokumentierte Unterricht wird als inklusives Setting begriffen, da in Hamburg für alle Schüler*innen ein expliziter Rechtsanspruch auf den Zugang zu einer allgemeinbildenden Schule besteht und gerade in diesen Schulformen und Klassenstufen mittlerweile eine Umsetzung des Anspruches erfolgt. [13]

3.2. Datenauswertung

Die Datenauswertung mit dem Ziel der Kompetenzprofilentwicklung orientiert sich am methodischen Vorgehen nach Erhorn, Setzer und Wohlers (2019). Im ersten Auswertungsschritt wurden typische Anforderungssituationen und ihre Teilanforderungen bestimmt (Oser, 2013). Hierzu wurde das Material in Sinnabschnitte zerlegt und mit ersten konzeptionellen Bezeichnungen versehen (Strauss & Corbin, 1996). Durch den anschließenden Vergleich und die Kontrastierung der Abschnitte (Kelle & Kluge, 2010) wurden Anforderungssituationstypen bestimmt, die auf unterschiedliche Personenkonstellationen (bspw. der Kooperation in multiprofessionellen Teams), Ereignisse (bspw. im Unterrichtsverlauf auftretende Verhaltensschwierigkeiten) oder Unterrichtsphasen (bspw. Übergangsphasen, offene Bewegungsangebote oder Spielphasen) rekurren. In Anlehnung an Dinkelaker und Herrle (2009) wurden somit sowohl sequenzielle als auch simultane Strukturen einer Betrachtung unterzogen, um voneinander abgrenzbare Kategorien zu entwickeln. In diesem Kontext wurde das „Mit Schüler*innen über

Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts reflektieren“ als ein Anforderungssituationstypus, in dem Ansprüche der Anerkennung, Teilhabe und individuellen Förderung virulent werden, gebildet (Erhorn & Langer, 2022, S. 108). Für den gebildeten Typus konnten insgesamt sechs gehaltvolle Fälle ermittelt werden, die zur weiteren Analyse transkribiert wurden. [14]

Vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells (Blömeke et al., 2015) wurden anschließend in einer sequenziellen Line-by-Line-Analyse die unterschiedlichen Handlungsweisen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund einer bestimmten Teilanforderung ermittelt und voneinander abgegrenzt. Um die dahinterliegenden situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen zu erschließen, wurde im Folgenden eruiert, welche Entscheidungen und Deutungen diesen Handlungsweisen vorausgingen und was die Lehrkräfte wahrgenommen haben mussten, um jene Deutung vornehmen zu können. Von diesen situationsspezifischen Fähigkeiten konnte dann auf die dahinterliegenden Dispositionen in Form von Wissensbeständen, Überzeugungen und Motivationen geschlossen werden (Santagata & Yeh, 2016). Anschließend wurde eine reflexiv-normative Einordnung der rekonstruierten Handlungsweisen vorgenommen, die sich insbesondere der Frage widmete, welche Handlungsweisen in der jeweiligen Situation wünschenswert und welche situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen dafür benötigt worden wären (Messmer, 2011; Scherler, 2004). Abschließend wurden zentrale Aspekte der Rekonstruktion und normativ-reflexiven Einordnung in Form eines Teilkompetenz-profils zusammengeführt. Sowohl in Phasen der interpretativen Erschließung als auch der normativ-reflexiven Einordnung wurden die Interpretationen der Forschenden untereinander hinsichtlich ihrer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit diskutiert (Wernet, 2006). [15]

4. Ergebnisse

In der fallübergreifenden Auswertung konnten vier Teilanforderungen ausgemacht werden, mit denen Lehrkräfte im Rahmen des „Reflektierens mit Schüler*innen über Ansprüche inklusiven Sportunterrichts“ konfrontiert worden sind. Für jede Teilanforderung werden im Folgenden die rekonstruierten Handlungsweisen, situationsspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen vorgestellt und anschließend reflexiv-normativ in ein Teilkompetenzprofil überführt. [16]

4.1. Teilanforderung „Aktives Beobachten und Zuhören“

Als erste Teilanforderung wurde das aktive Beobachten und Zuhören der Lehrkräfte rekonstruiert. Es stellt eine wichtige Voraussetzung für weitere Schritte der Reflexion von Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts mit den Schüler*innen dar, da Anlässe durch die Lehrkräfte zunächst einmal bemerkt werden müssen. [17]

Handlungsweisen

Im Datenmaterial konnten bei den Lehrkräften die Handlungsweisen „Hinschauen“ und „Hinhören“ ausgemacht werden, um die Teilanforderung zu bewältigen. [18]

Beim „Hinschauen“ nahmen die Lehrkräfte eine Position in der Sporthalle ein, welche ihnen eine Beobachtung der Interaktionen der Schüler*innen, insbesondere im Medium der Bewegung gestattete. Dies bildete eine wichtige Voraussetzung dafür, um Verletzungen der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts im Bewegungsgeschehen überhaupt bemerken zu können. Diese Handlungsweise trat insbesondere im Kontext von kleinen Spielen und Sportspielen, aber auch in weiteren Bewegungssituationen und in Wartesituationen zutage. [19]

Das „Hinhören“ wurde eingesetzt, um verbale Verletzungen der Ansprüche inklusiven Sportunterrichts zu bemerken. So tätigten Schüler*innen während des Unterrichtsgeschehens, bspw. in Spielen (vgl. F.6, Z.1), Übungen (vgl. F.2, Z.2) oder Unterrichtsgesprächen (vgl. F.4, Z.34) Aussagen, welche in einem Spannungsverhältnis zu den zentralen Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts stehen. Dabei handelte es sich zumeist um Kommentierungen (bspw. als ein Schüler mit den Worten „einmal wurde ich abgeworfen und danach bin ich nicht mehr reingekommen“ [F.1, Z.2] fehlende Teilnahme im Spiel anmerkt), Zuschreibungen oder

Anweisungen einzelner Schüler*innen (bspw. als ein Schüler versucht, auf die Übungsausführung seiner Mitschülerin mit den Worten „nicht gehen, laufen!“ [F.2, Z.2] Einfluss zu nehmen). Wurden diese im Kontext der Handlungsweise „Hinhören“ wahrgenommen, bot sich die Möglichkeit einer lenkenden Reaktion bzw. Thematisierung in Form einer Reflexion. Neben dem zentralen Unterrichtsgeschehen bzw. dem zentralen Unterrichtsgespräch existierten zahlreiche Neben Bühnen, auf denen die Schüler*innen kommunizierten. Auch hier konnten die Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts verletzt werden oder eine Verletzung dieser zu Tage treten (so bspw., als ein Schüler die Aufmerksamkeit eines Mitschülers mit den Worten „Guck mal, wie langsam die laufen“ [F.2, Z.1] auf eine vorbeilaufende Gruppe von Mädchen lenkt). Im Datenmaterial wurden diese häufig flüchtigen Bemerkungen nicht systematisch, sondern eher zufällig von den Lehrkräften bemerkt und nur in wenigen Fällen zum Gegenstand einer Reflexion gemacht. [20]

Situationsspezifische Fähigkeiten

Die Lehrkräfte lenkten ihre Wahrnehmung auf zentrale Bewegungsgeschehnisse und Äußerungen (bspw. Beschwerden, Unmutsäußerungen) oder Nebengespräche der Schüler*innen und interpretierten das Wahrgenommene auf der Folie der Teilhabe- und Anerkennungsansprüche eines inklusiven Sportunterrichts. Wenn die Vorkommnisse als Verletzungen jener Normen gedeutet wurden, beschlossen die Lehrkräfte, sich durch aktives Beobachten und Zuhören auf bestimmte Aspekte zu fokussieren. [21]

Dispositionen

Die Lehrer*innen verfügten über Wissensbestände zu den Ansprüchen der Teilhabe und Anerkennung, die es ihnen ermöglichten, entlang dieser Normen das Unterrichtsgeschehen auditiv und visuell zu verfolgen sowie Lesarten über bestimmte Erscheinungsformen zu entwickeln. Dazu zählte bspw. das Wissen über typische Exklusionsmechanismen und ihr Vorkommen (u.a. auf Hinterbühnen des Unterrichts). In Verbindung mit Überzeugungen, die der Teilhabe und Anerkennung einen hohen Stellenwert für einen „guten Sportunterricht“ zuschreiben, sowie der motivationalen Orientierung, diese Ansprüche durch lenkende Handlungen im Unterricht zu verankern, stellten sie eine wichtige Voraussetzung für die situationsspezifischen Fähigkeiten und Handlungsweisen der Lehrkräfte dar. [22]

Teilkompetenzprofil

Im Kontext eines inklusiven Sportunterrichtes sollten die Lehrkräfte auf Handlungsweisen zurückgreifen, die es ihnen ermöglichen, spezifische Informationen zur Umsetzung der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts, auch jenseits des Hauptgeschehens, zu erschließen. Hier bieten sich die Handlungsweisen „Bewusstes Hinschauen“ und „Bewusstes Hinhören“ an. Allerdings sollten sie sich dabei der Risiken einer permanenten Fokussierung auf bestimmte räumliche Bereiche oder Szenerien bewusst sein. Zum einen müssen sie einen guten Überblick über das Gesamtgeschehen behalten, zum anderen sollten sie sich nah an ihren Schüler*innen befinden, um auch Nebenbühnen des Unterrichtsgeschehens akustisch und visuell wahrnehmen zu können. Zudem müssen die Lehrkräfte entscheiden, wie viel Privatsphäre sie ihren Schüler*innen auf den Nebenbühnen des Unterrichts gestatten. Denn ein verdecktes Beobachten und Zuhören kann von den Schüler*innen nicht nur als Zeichen individueller Aufmerksamkeit und des Interesses der Lehrkräfte, sondern auch als eine Verletzung ihrer Privatsphäre gewertet werden. Das Wahrgenommene sollten die Lehrkräfte auf der Folie der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts (Anerkennung, Teilhabe und individuelle Förderung) interpretieren, Lesarten über bestimmte Erscheinungsformen entwickeln und Verletzungen der Ansprüche erkennen und bewerten. Wenn es sich um eine schwerwiegende oder wiederkehrende Verletzung oder um eine erhebliche Unterrichtsstörung handelt, wenn die Unterrichtsziele, das Selbstwertgefühl, die Teilhabemöglichkeit oder die Förderung von Schüler*innen gefährdet sind, sollten die Lehrkräfte sich begründet für eine Intervention entscheiden („sich zuwenden“). Wenn es sich um eine flüchtige bzw. nicht gravierende Verletzung handelt, sollten sie sich begründet gegen eine Intervention („sich abwenden“) entscheiden. Auf der Ebene der Dispositionen

benötigen die Lehrkräfte, neben Wissensbeständen zu den Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts, insbesondere das Wissen um konkrete Erscheinungsformen dieser Verletzungen und um geeignete Positionen im Raum („gutes Stellungsspiel“) sowie um unterschiedliche Handlungsweisen als Reaktion auf spezifische Verletzungen inklusiver Ansprüche. Zudem sollten die Lehrkräfte um das Spannungsfeld zwischen der Privatsphäre der Schüler*innen und dem Schutz der Schüler*innen vor Vorkommnissen, welche den Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts zuwiderlaufen, wissen. Ebenfalls relevant sind sowohl die Überzeugung, dass die Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts von hoher Bedeutung sind und im Unterricht implementiert werden sollten als auch die motivationale Orientierung, die Umsetzung der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts durch eine aktive und zielgerichtete Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens zu wollen. Abbildung 1 verbildlicht das entwickelte Teilkompetenzprofil der Teilanforderung „Aktives Beobachten und Zuhören“. [23]



Abbildung 1: Teilkompetenzprofil der Teilanforderung "Aktives Beobachten und Zuhören"

4.2. Teilanforderung „Verletzung inklusiver Ansprüche thematisieren“

Wenn sich die Lehrkräfte im Rahmen der ersten Teilanforderung für eine Intervention entscheiden, schließt sich die Teilanforderung „Verletzung inklusiver Ansprüche thematisieren“ an. Dabei stellt sich für die Lehrkräfte die Herausforderung, einen adressat*innengerechten und problemorientierten Einstieg in den Reflexionsprozess zu gestalten. [24]

Handlungsweisen

Im Datenmaterial zeigte sich, dass die Lehrkräfte grundsätzlich entweder die „Verletzung gegenüber der gesamten Lerngruppe thematisieren“ oder die „Verletzung gegenüber einzelnen Schüler*innen thematisieren“. In der konkreten Ausgestaltung griffen die Lehrkräfte auf die Handlungsweisen „Nonverbales Problematisieren“, „Direkte verbale Reaktion“, „Impulse der Schüler*innen aufgreifen“, „Problematisierende Nachfrage stellen“ („Stellungnahmen einfordern“) und „Eigene Impulse/Überlegungen einbringen“ zurück. [25]

Bei der Handlungsweise „Nonverbales Problematisieren“ markierten die Lehrer*innen durch ihre gestisch-mimischen Handlungen für die Schüler*innen sichtbar Verletzungen der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts (bspw. durch ein Ausbreiten der Arme und Stirnrunzeln [vgl. F.2, Z.4]). Damit wurde ein minimal-invasiver Impuls gesetzt, der die Schüler*innen zu einer Reflexion der getätigten Aussage anregen konnte. Diese Handlungsweise wurde im Datenmaterial nur im Zusammenhang mit dem Anspruch der Anerkennung rekonstruiert. Sie trat dabei im Rahmen einer Thematisierung gegenüber einzelnen Schüler*innen auf. [26]

Wenn die Lehrkräfte keine vertiefte Reflexion in Form eines Klassengesprächs beabsichtigten, wurde das Geschehen kommentiert oder durch eine Instruktion gesteuert. Dabei wurden beispielsweise einzelne Schüler*innen im Sinne der Teilgabe motiviert („Na komm, das wird knapp, zieh durch“ [F.6, Z.2]). Durch die Handlungsweise der „direkten verbalen Reaktion“ wurde das Unterrichtsgeschehen nicht durch einen Wechsel der Organisationsform unterbrochen. Es handelte sich lediglich um eine situativ klar adressierte Reaktion auf die Verletzung gegenüber einzelnen Schüler*innen, die in der Regel die Formulierung einer klaren Verhaltenserwartung beinhaltete. Diese Handlungsweise konnte nur in Zusammenhang mit dem Anspruch der Teilhabe rekonstruiert werden. [27]

Mit der Handlungsweise „Impulse von Schüler*innen aufgreifen“ wurden in der Regel Beschwerden der Schüler*innen aufgegriffen und für die Thematisierung einer Verletzung von Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts gegenüber der gesamten Lerngruppe genutzt. Auf diese Weise wurde ein Unterrichtsgespräch und eine damit verbundene gemeinsame Reflexion initiiert (vgl. F.1, Z.1; F.4, Z.35; F.5, Z.2). Dafür wurde das Unterrichtsgeschehen zumindest zeitweise unterbrochen. Diese Handlungsweise konnte nur im Zusammenhang mit dem Anspruch der Teilhabe beobachtet werden. [28]

Im Anschluss an die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und der Feststellung einer Verletzung der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts setzten Lehrkräfte mit der Handlungsweise „Eine problematisierende Nachfrage stellen“ bzw. „Stellungnahmen einfordern“ einen Reflexionsimpuls in Form einer erzählgenerierenden Frage („Was machst du denn da Linus?“ [F.3, Z.3]). Diese Handlungsweise wurde eingesetzt, um den Grund für die Verletzung von Ansprüchen gegenüber einem Teil der Lerngruppe festzustellen und konnte nur im Kontext des Anspruchs der Teilhabe rekonstruiert werden. [29]

Mit der Handlungsweise „Eigene Impulse/Überlegungen einbringen“ eröffneten die Lehrkräfte das Gespräch in Form einer Begründung („Es gibt ganz viele ... die halt schneller rechnen. Es gibt ganz viele die schneller laufen“ [F.2, Z.4]), die als Fundament für die anschließend explizierte Norm diente. Diese Handlungsweise wurde eingesetzt, um die Deutungshoheit zu Beginn des Gesprächs zu beanspruchen und konnte nur im Kontext des Anspruchs der Anerkennung rekonstruiert werden. [30]

Situationsspezifische Fähigkeiten

Die Lehrkräfte lenkten ihre Wahrnehmung sowohl auf anerkennungs- und teilhabebezogene Aspekte als auch kontextuelle Bedingungen des unterrichtlichen Gesprächs- und Bewegungsgeschehens. Die Vorkommnisse wurden vor dem Hintergrund der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts gedeutet und als Verletzung jener Normen bewertet. Zudem wurden die Geschehnisse als lohnenswerte Anlässe und der Kontext als (un-)geeignete Bedingung zur (non-)verbalen Intervention interpretiert. Wenn das wahrgenommene oder seitens der Schüler*innen kritisierte Vorkommnis als eine leichte Normverletzung gedeutet wurde, entschlossen sich die Lehrkräfte zu einer kurzen, einzelpersonenbezogenen (non-)verbalen Äußerung. Wurde es als schwere Verletzung interpretiert, fiel die Entscheidung auf eine eindringliche Intervention, die häufig mit einem Wechsel der Organisationsform einherging (siehe auch Abschnitt 4.4.). [31]

Dispositionen

Die Lehrkräfte wussten um Bedingungen und Konsequenzen der Verletzung von Ansprüchen eines inklusiven Sportunterrichts. Zudem hatten sie methodisches Wissen über mehr oder weniger invasive Formen der Einmischung, um einer problematischen Handlung oder einer Beschwerde zu begegnen. Dazu zählte auch das Wissen, dass eine Aufforderung zum Bericht in Form einer problematisierenden Nachfrage einen elementaren Schritt für die Herstellung von Intersubjektivität bzw. eine wichtige Grundlage für eine Diskussion darstellt. Die Lehrkräfte hatten die Überzeugung, dass einerseits Normverletzungen nicht unkommentiert bleiben sollten und dass andererseits die Aufrechterhaltung von Spiel- und Übungssituationen ein hohes Gut

darstellt. Zudem besaßen sie die Motivation, sich für die Teilhabe, Anerkennung und individuelle Förderung der Schüler*innen einzusetzen, wenn diese verwehrt wurde. [32]

Teilkompetenzprofil

Entscheiden sich die Lehrkräfte für eine Thematisierung der Verletzung von Ansprüchen an einen inklusiven Sportunterricht, sollten sie zunächst eruieren, ob eine Diskussion mit der gesamten Lerngruppe oder lediglich gegenüber einzelnen Schüler*innen angemessen erscheint. In diese Entscheidung sollten die Überlegungen einfließen, wie gravierend die Verletzung war, welches Lernpotenzial mit einer Thematisierung verbunden ist und ob eine Beschämung von Schüler*innen bei einer Diskussion vor der gesamten Lerngruppe zu befürchten ist. Davon ausgehend müssen die Lehrkräfte zwischen den Handlungsoptionen „Nonverbales Problematisieren“, „Direkte verbale Reaktion“, „Impulse der Schüler*innen aufgreifen“, „Problematisierende Nachfrage stellen“ bzw. „Stellungnahmen einfordern“ und „Eigene Impulse/Überlegungen einbringen“ wählen. Im Falle einer absichtlichen Verletzung im zentralen Unterrichtsgeschehen sollten die Lehrkräfte den Vorfall sensibel und entschieden aufgreifen. Wenn es sich hingegen um eine unabsichtliche Verletzung auf einem Nebenschauplatz des Unterrichts handelt und keine nachhaltigen, negativen Konsequenzen für die verletzte Person zu befürchten sind, reicht ein kurzer (non-)verbaler Impuls ohne problematisierende Nachfrage an die Schüler*innen aus. Auf der Ebene der Disposition wird das Wissen um Erscheinungsformen von Verletzungen der inklusiven Ansprüche benötigt. Zusätzlich ist es erforderlich, Kenntnisse über verschiedene Möglichkeiten der Begegnung von problematischen Handlungen oder Beschwerden zu besitzen sowie Vor- und Nachteile verschiedener Gesprächsformate (bspw. Lerngruppen-, Kleingruppen- oder Einzelgespräche) zu kennen. Die Lehrkräfte sollten zudem die Problematik der möglichen Stigmatisierung und Beschämung von Schüler*innen im Sportunterricht kennen. Sie sollten ein differenziertes Wissen über das Wechselspiel zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung sowie über das Spannungsfeld zwischen der Privatsphäre der Schüler*innen und dem unterrichtsöffentlichen Raum besitzen. Des Weiteren sollten sie sowohl die Überzeugung haben, dass gravierende Normverletzungen nicht hingenommen werden dürfen als auch die Motivation teilen, sich aktiv für die Teilhabe, Anerkennung und individuelle Förderung der Schüler*innen einzusetzen. Auf Abbildung 2 wird das entwickelte Teilkompetenzprofil der Teilanforderung „Verletzung inklusiver Ansprüche thematisieren“ dargestellt. [33]

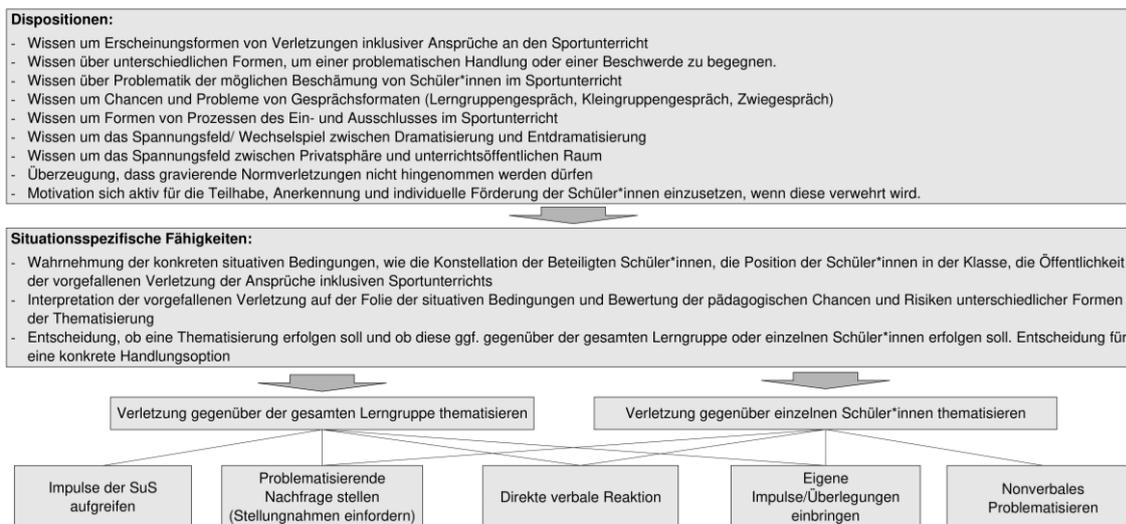


Abbildung 2: Teilkompetenzprofil der Teilanforderung "Verletzung inklusiver Ansprüche thematisieren"

4.3. Teilanforderung „Reflexionsgespräche führen und moderieren“

Als weitere Teilanforderung konnte das „Reflexionsgespräche führen und moderieren“ rekonstruiert werden. Diese Anforderung ergibt sich anschließend an das „Thematisieren einer Verletzung inklusiver Ansprüche“ und hat Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs. [34]

Handlungsweisen

Die Handlungsweisen der Lehrkräfte konnten in solche differenziert werden, die dazu dienen, das „(Fremd-)Verstehen anzuregen“, „Normen zuzuordnen und zu prüfen“ oder „Lösungen zu suchen und zu beschließen“. Dabei setzten die Lehrkräfte die Handlungsweisen „Perspektivwechsel anregen durch Hineinversetzen lassen“, „Perspektivwechsel anregen durch Konfrontation“, „Verstehen sicherstellen“, „Beobachtungen erfragen“, „Normen benennen und explizieren“, „Lösungen vorschlagen oder erfragen“ sowie „Anweisen“ ein. [35]

Die Handlungsweise „Perspektivwechsel anregen durch Hineinversetzen lassen“ wurde eingesetzt, wenn der Anspruch der Teilhabe verletzt wurde und es einzelnen oder mehreren Schüler*innen schwerfiel, sich entweder in die Lage einer Person oder der Gruppe hineinzuversetzen. Die Lehrkräfte schilderten in diesen Fällen die Situation aus der (z.T. vermuteten) Sicht betroffener Schüler*innen („Der arme Neil stand die ganze Zeit am Rand“ [F.1, Z.5]) oder mögliche Auswirkungen des Handelns auf die gesamte Lerngruppe („Dann können sie das ja nicht mehr abschließen, wenn du nicht mitspielst. Also mach weiter mit“ [F.6, Z.7f.]). [36]

Die Handlungsweise „Perspektivwechsel anregen durch Konfrontation“ wurde von den Lehrkräften eingesetzt, wenn Schüler*innen den Anspruch der Anerkennung verletzten bzw. Missachtung gegenüber anderen Schüler*innen offenbarten. In diesen Fällen reagierten die Lehrkräfte durch konfrontative Hinweise, die einen Perspektivwechsel anregen sollten. Beispielsweise konnte beobachtet werden, dass Lehrkräfte versuchten, entsprechenden Schüler*innen die eigenen Schwächen bewusst zu machen („Armin – guck mal! Du stehst langsam auf“ [F.2, Z.15]) oder dass sie demonstrativ auf das tolerantere Verhalten von anderen Mitschüler*innen hinwiesen („Da meckert auch keiner“ [F.2, Z.15]). [37]

Das „Verstehen sicherstellen“ wurde angewandt, wenn die Schüler*innen Verständnisprobleme erkennen ließen („Was ist Zirkeltraining?“ [F.5, Z.5]) oder die Lehrkräfte solche vermuteten. Dies erfolgte beispielsweise durch verbale oder nonverbale Erklärungen, die konkretisieren sollten, worauf sich die vorherigen Aussagen der Lehrkräfte bezogen („Hier die Übung (*macht eine umkreisende Bewegung mit dem Arm*)“ [F.5, Z.6]). [38]

Wenn die Lehrkräfte Informationen von den Schüler*innen benötigten, die ihnen nicht direkt zugänglich waren, griffen sie auf die Handlungsweise „Beobachtungen erfragen“ zurück. Dies geschah sowohl in *Form von Fragen, die die Schüler*innen zur retrospektiven Selbstbeobachtung anregen sollten* („Wer hat sich da richtig reingehängt?“ [F.5, Z.1f.; Z.6f.]), als auch in *Form von Fragen zu beobachteten Vorkommnissen im Unterrichtsgeschehen* („Wer hat euch abgeworfen?“ [F.3, Z.1]). Die gewonnenen Informationen konnten dann von den Lehrkräften im Gespräch weiterverarbeitet werden. [39]

In Folge eines problematischen Schüler*innenhandelns oder einer noch ausstehenden Bedeutungszuschreibung wandten die Lehrkräfte die Handlungsweise „Normen benennen und explizieren“ an. Beispielsweise wurden von den Lehrkräften dabei allgemeine Verhaltensnormen aufgestellt („Deswegen ist man tolerant, wenn die anderen das nicht so schnell machen“ [F.2, Z.5f.]) und bei Bedarf die Aussagen/Handlungen der Schüler*innen zu diesen in Bezug gesetzt („Dann [wenn man beides kann; Anmerkung der Autoren] wird sich auch irgendwas finden, was man nicht kann“ [F.2, Z.10]). [40]

Die Handlungsweise „Lösungen vorschlagen oder erfragen“ kam zur Anwendung, wenn der Reflexionsprozess in einer Situation zum Abschluss gebracht werden sollte. Dann wurden von der Lehrkraft entweder konkrete Vorschläge unterbreitet („Neil muss dann sagen: Kommt Leute! Ich möchte, aber ich krieg´ hier nichts. Vielleicht denkt ihr mal an mich, ne?“ [F.1, Z.12f.]) oder

die Schüler*innen wurden zur Benennung eigener Vorschläge aufgerufen („Okay, was wäre dein Wunsch für das nächste Mal?“ [F.4, Z.39]). [41]

Wenn Schüler*innen im Verlauf des Unterrichts Normen der Lehrkräfte verletzen, indem sie zum Beispiel die Teilhabechancen ihrer Mitschüler*innen beschnitten (vgl. F.3, Z.5), setzen die Lehrkräfte die Handlungsweise des „Anweisens“ ein. Dabei griffen die Lehrkräfte bestimmend in das Gespräch ein („Geh jetzt bitte einmal raus“ [F.3, Z.19]). Diese Handlungsweise konnte lediglich im Kontext des Anspruchs der Teilhabe rekonstruiert werden. [42]

Situationsspezifische Fähigkeiten

Die Lehrkräfte richteten ihre Wahrnehmung sowohl auf die inhaltlichen als auch auf (non-)verbale Merkmale der Schüler*innenäußerungen. Sie interpretierten und werteten diese Äußerungen bezüglich ihrer Vereinbarkeit mit dem Gesprächsanlass (einer verletzen Norm inklusiven Sportunterrichts). Je nach Verletzungsgrad zeigte sich entweder ein offen-moderierendes oder geschlossen-führendes Vorgehen. [43]

Wenn die Lehrkräfte eigene Wissensbestände als unvollständig deuteten, entschlossen sie sich dazu, diese durch Befragungen der Schüler*innen oder durch eigene Vermutungen zu erweitern. [44]

Wenn die Lehrkräfte die Äußerungen der Schüler*innen im Reflexionsgespräch einerseits als unempathisch oder unsensibel, gleichzeitig jedoch als unabsichtlich deuteten, entschieden sie sich dazu, den Schüler*innen die Problematik zunächst durch Konfrontieren, Spiegeln oder Anregen eines Perspektivwechsels vor Augen zu führen. Interpretierten die Lehrkräfte die Äußerungen hingegen als unwissend, ergänzten sie weitere Informationen und involvierten die Schüler*innen dann bei der Entwicklung von Lösungen im Reflexionsgespräch. Wenn genug Zeit zur Verfügung stand und die Lehrkräfte es als wichtig erachteten, die Schüler*innen in den Lösungsprozess zu involvieren, entschieden sie sich dazu, die Schüler*innen nach möglichen Lösungsvorschlägen zu befragen. [45]

Deuteten die Lehrkräfte das Agieren der Schüler*innen als Inkaufnahme oder absichtliche Verletzung der Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts, entschieden sie sich dazu, ihr Unverständnis zu äußern, zu widersprechen, Normen zu benennen oder konkrete Anweisungen zu geben. [46]

Dispositionen

Die Lehrer*innen wussten sowohl um die Fähigkeit der Schüler*innen zur Perspektivübernahme als auch um die Mittel zur Gestaltung von Reflexionsgesprächen. Hierbei kannten sie beispielsweise Vor- und Nachteile verschiedener Gesprächsführungs- und Moderationstechniken sowie altersgerechte Formulierungen und anschauliche Beispiele. [47]

Die Lehrkräfte waren davon überzeugt, dass bei einer unabsichtlichen oder unbewussten Verletzung der Ansprüche ein Reflexionsgespräch mit den Schüler*innen am geeignetsten ist, in dem diese durch ergänzende Informationen und Formen der Perspektivübernahme selbst zur Einsicht des Problems und zu möglichen Lösungen gelangen. Bei einer gravierenden oder absichtlichen Verletzung dieser Ansprüche durch einzelne Schüler*innen sahen sie hingegen ein vehementes Widersprechen, ein Explizieren der Normen und konkrete Anweisungen als zielführender an. [48]

Teilkompetenzprofil

Beim „Reflexionsgespräche führen und moderieren“ sollten die Lehrkräfte Handlungsweisen einsetzen, um ein „(Fremd-)Verstehen anzuregen“, „Normen zuzuordnen“ und mit den Schüler*innen gemeinsam „Lösungen zu suchen und zu beschließen“. Dies gelingt, indem die Lehrkräfte zum „Perspektivwechsel durch ein Hineinversetzen lassen“ oder zum „Perspektivwechsel durch Konfrontation“ anregen. Darüber hinaus sollten sie mit Blick auf die betroffenen Akteur*innen ein „Verstehen sicherstellen“, indem sie zusätzliche „Beobachtungen erfragen“

oder zugehörige „Normen benennen und explizieren“. Bei mutwilligen Verletzungen der Anspruchsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts können mitunter direktivere Vorgehensweisen zielführender sein, indem die Lehrkräfte erzieherisch eingreifen, das Recht auf Teilhabe, Anerkennung sowie individuelle Förderung sicherstellen und „Lösungen vorschlagen oder erfragen“ bzw. spezifische Lösungen und Verhaltensweisen „anweisen“. Auf Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten sollten die Lehrkräfte ihre Entscheidung, das Gespräch führend oder moderierend zu gestalten, vor dem Hintergrund des Gesprächsanlasses und der Voraussetzungen der Schüler*innen abwägen. Wenn keine weitere Verletzung der Ansprüche droht, eine günstige Gesprächsatmosphäre vorliegt und die sprachbezogenen Kompetenzen der Schüler*innen es zulassen, sollte die Lehrkraft sich um die Beteiligung der Schüler*innen bei der Gestaltung der Reflexionsphasen bemühen. Auf der Ebene der Dispositionen sollten die Lehrkräfte das Wissen um idealtypische Phasen von Reflexionsprozessen sowie ihre realtypischen Abläufe besitzen. Darüber hinaus benötigen sie Wissen über die sprachbezogenen Kompetenzen der Schüler*innen (bspw. mit Blick auf das Berichten, Erläutern und Diskutieren) und den damit verbundenen Herausforderungen und möglichen Barrieren. Damit diese von den Schüler*innen überwunden werden können, müssen die Lehrkräfte unterschiedliche Mittel zur Gestaltung von Reflexionsgesprächen kennen. Zudem sollten sie die Überzeugung haben, dass Schüler*innen ein tiefgreifendes Verstehen und die mündige Beteiligung an Problemlösungen zugestanden werden sollte sowie motiviert sein, Anstrengungen zu unternehmen, um den Schüler*innen das Verstehen mittels Erklärungen und Anregungen zu ermöglichen. Abbildung 3 zeigt das entwickelte Teilkompetenzprofil der Teilanforderung „Reflexionsgespräche führen und moderieren“. [49]

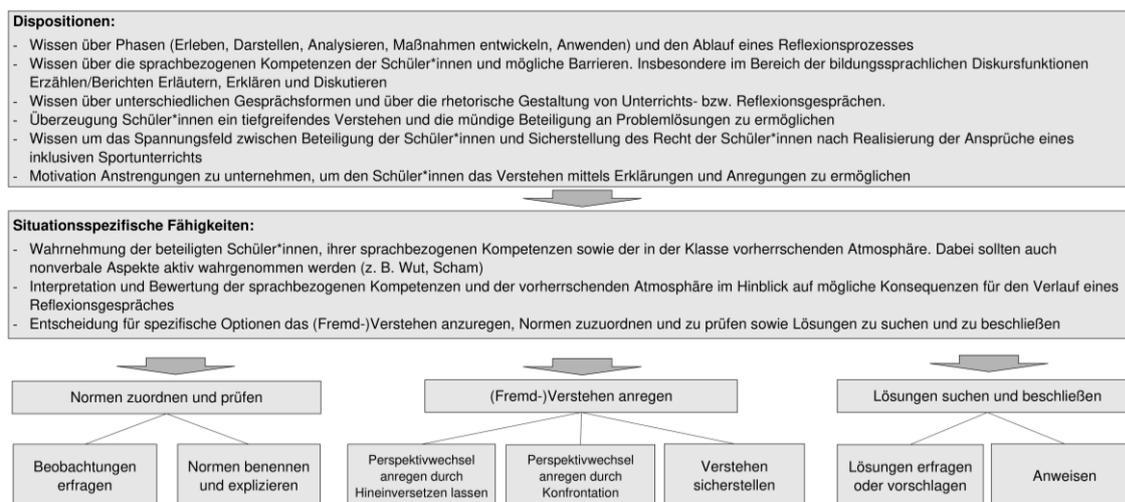


Abbildung 3: Teilkompetenzprofil der Teilanforderung "Reflexionsgespräche führen und moderieren"

4.4. Teilanforderung „Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen“

Als weitere Teilanforderung konnte das „Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen“ rekonstruiert werden. Hierbei handelt es sich um eine Anforderung, die quer zu den bisher rekonstruierten Anforderungen liegt und den Reflexionsprozess flankiert. [50]

Handlungsweisen

Zur Bewältigung dieser Teilanforderung setzten die Lehrkräfte die Handlungsweisen „Bewegungsgeschehen unterbrechen“, „Positionsänderungen organisieren“ und „Verbale und nonverbale Ruhe/Geduld einfordern“ ein. [51]

Beim „Bewegungsgeschehen unterbrechen“ stoppten die Lehrkräfte das gegenwärtige Unterrichtsgeschehen, sodass sie ein Gespräch mit der gesamten Klasse initiieren konnten („So, also. Stopp“ [F.6, Z.5]). Diese Handlungsweise trat insbesondere im Kontext von kleinen Spielen

auf, bei denen die Schüler*innen, aufgrund ihres Fokus auf das Spielgeschehen sowie der räumlichen und akustischen Bedingungen, nur schwer adressiert werden konnten. [52]

Nachdem die Bewegungsaktivitäten unterbrochen wurden, organisierten die Lehrkräfte in der Regel eine "Positionsänderung", indem beispielsweise eine Anweisung mit dem Ziel gegeben wurde, dass alle zusammenkommen sollen („Alle mal bitte im Kreis zusammenkommen" [F.1, Z.0]). Insbesondere wenn es unter den gegebenen situativen Bedingungen schwierig war, ein Gespräch durchzuführen, wurde dies angewandt. [53]

Das „Verbale und nonverbale Ruhe/Geduld einfordern“ wurde eingesetzt, wenn das Gespräch aus Sicht der Lehrkraft durch Handlungen oder Äußerungen der Schüler*innen gestört wurde („Arne, halt den Ball mal bitte fest“ [F.1, Z.3]; „Leni, nochmal wirklich ganz kurz Ruhe behalten“ [F.1, Z.3f]). [54]

Situationsspezifische Fähigkeiten

Die Lehrkräfte richteten ihre Wahrnehmung auf Vorkommnisse (bspw. Beschwerden oder Unmutsäußerungen) auf Haupt- und Nebenschauplätzen des unterrichtlichen Geschehens und deuteten diese bei einem Verstoß gegen die Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts als Reflexionsanlässe. Während des Gesprächs lenkten die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung sowohl auf das Unterrichtsgespräch mit der Klasse als auch auf Nebengespräche der Schüler*innen untereinander. Bewerteten die Lehrkräfte die räumlichen Bedingungen oder Nebengeräusche und -handlungen der Schüler*innen als störend für die Durchführung eines Reflexionsgesprächs, entschieden sie sich für eine Intervention, die auf die (Wieder)Herstellung eines gesprächsförderlichen Rahmens zielte. [55]

Dispositionen

Die Lehrkräfte wussten sowohl um geeignete Reflexionsanlässe als auch um (un)günstige Gesprächsbedingungen im sportunterrichtlichen Kontext. Sie verfügten zudem über das Wissen, ein Reflexionsgespräch in den Unterrichtsverlauf zu integrieren und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das Gespräch zu lenken. Zudem waren sie motiviert, den Teilhabeansprüchen der Schüler*innen auch auf Ebene des Gesprächs gerecht zu werden, indem sie auf Störungen der Wortbeiträge empathisch reagierten. [56]

Teilkompetenzprofil

Um „Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen“, erweisen sich die Handlungsweisen „Bewegungsgeschehen unterbrechen“, „Positionsänderung organisieren“ und „Verbale und nonverbale Ruhe/Geduld einfordern“ als förderlich. Auf Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten sollten die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung vor und während des Gesprächs auf die Haupt- und Nebenschauplätze des Unterrichtsgeschehens lenken. Die Lehrkraft sollte nicht nur auf die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen und die verletzte Ansprüche eingehen, sondern auch Verständnis für die Ungeduld oder Unruhe von anderen Schüler*innen im Gespräch aufbringen. Die Lehrkraft sollte sich zudem dazu entscheiden, einen gesprächsförderlichen Rahmen herzustellen, um sich mit den Schüler*innen über verletzte Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts verständigen zu können und diesen aufrechterhalten, um die Ansprüche auch auf Ebene des Gesprächs zu realisieren. Mit Blick auf die Dispositionen sollten die Lehrkräfte sowohl um (un)günstige Gesprächsbedingungen und Zeitpunkte als auch Reflexionsanlässe eines inklusiven Sportunterrichts wissen. Zudem sollten sie über Kenntnisse im Bereich der Herstellung und Aufrechterhaltung günstiger Gesprächsbedingungen verfügen. Darüber hinaus sollten sie die Motivation haben, verletzte Ansprüche inklusiven Sportunterrichts in einem Klassengespräch zu thematisieren und ihnen auch im Gespräch gerecht werden zu wollen. Abbildung 4 zeigt das Teilkompetenzprofil zur Teilanforderung „Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen“. [57]

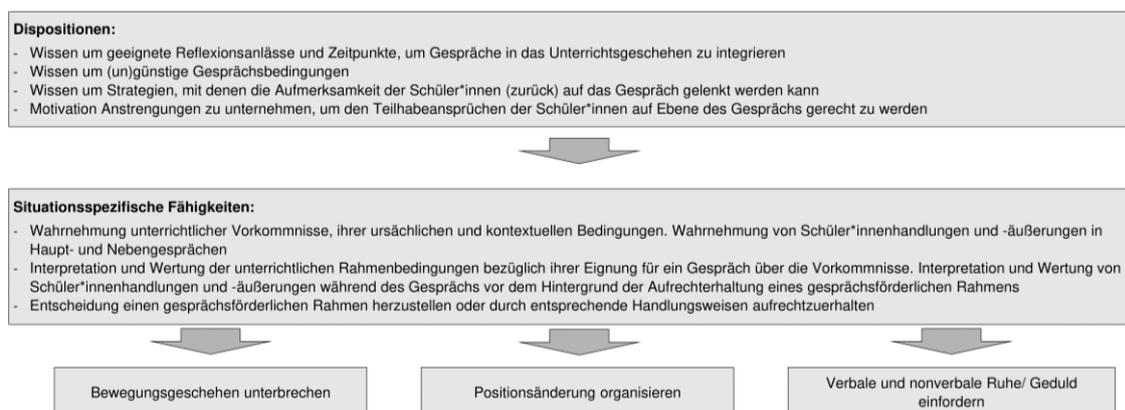


Abbildung 4: Teilkompetenzprofil der Teilanforderung "Gesprächsförderliche Rahmenbedingungen schaffen"

5. Zusammenfassung und Ausblick

Durch die Auswertung wurden vier Teilanforderungen ermittelt, mit denen Lehrkräfte im Rahmen der Anforderungssituation „Mit Schüler*innen über Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts reflektieren“ konfrontiert werden (vgl. Abbildung 5). Die Verzahnung rekonstruktiver und normativ-reflexiver Auswertungsschritte erwies sich dabei als fruchtbares Vorgehen, um die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte für die Bewältigung der fokussierten Anforderungssituation zu bestimmen. [58]

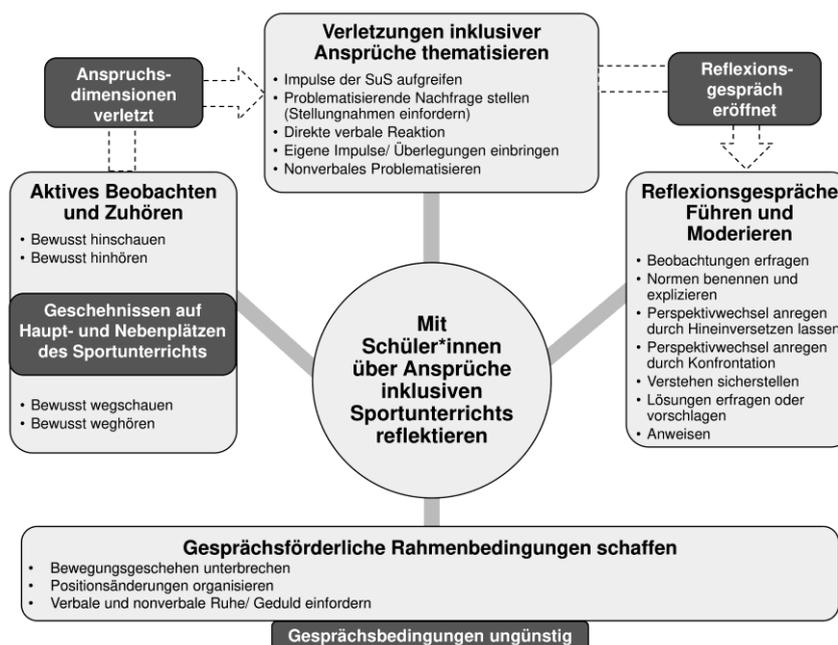


Abbildung 5: Kompetenzprofil Anforderungssituation "Mit Schüler*innen über Ansprüche inklusiven Sportunterrichts reflektieren"

Mit Blick auf das Reflektieren mit Schüler*innen zeigt das Kompetenzprofil, dass Lehrkräfte vielfältige Gesprächsstrategien nutzen können, um die Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts zu thematisieren. Vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells (Blömeke et al., 2015) wird zudem sichtbar, dass bereits im Vorfeld des eigentlichen Reflexionsgesprächs konkrete Handlungsweisen, situationsspezifische Fähigkeiten und Dispositionen benötigt werden, um Reflexionsanlässe erkennen und aufgreifen zu können. [59]

Bei der Auswertung der Fälle wurde zudem deutlich, dass in den Reflexionsgesprächen ausschließlich die Anspruchsdimensionen Teilhabe und Anerkennung behandelt wurden. Es

wurde festgestellt, dass die individuelle Förderung im vorliegenden Datensatz von 104 Unterrichtsstunden nicht Thema eines Reflexionsgespräches wurde. Dies deutet darauf hin, dass der Blick der Schüler*innen in Reflexionsgesprächen selten auf eine Auseinandersetzung mit individuellen Fördermaßnahmen gelenkt wird. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Planung, Durchführung und Bewertung individueller Förderung in diesen Klassenstufen in der Regel noch in der Verantwortung der Lehrkraft liegen. [60]

Der Typus "Mit Schüler*innen über Ansprüche inklusiven Sportunterrichts reflektieren" stellt lediglich einen kleinen Ausschnitt benötigter professioneller Kompetenzen von Lehrkräften im inklusiven Sportunterricht dar. Insbesondere die Ebene der Dispositionen und situationsspezifischen Fähigkeiten, die in der vorliegenden Studie vorwiegend interpretativ erschlossen wurden, müsste in weiteren Studien differenzierter untersucht werden. Aus hochschuldidaktischer Perspektive werden die ausgewerteten Fälle und daraus entwickelten Teilkompetenzprofile als geeignete Grundlage für Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportlehrkräftebildung betrachtet. Mit ihnen kann ein enger Theorie-Praxis-Bezug hergestellt und situationsspezifische Fähigkeiten, durch die Arbeit an konkreten Fällen, ausgebildet werden (Erhorn, 2016; Lüsebrink, Krieger, Wolters & Körner, 2009; Wolters, 2015). [61]

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. doi: [10.25656/01:13921](https://doi.org/10.25656/01:13921)
- Auras, T. (2010). Reflektieren im Sportunterricht. Ritualisiertes Reden oder lohnenswertes Nach-Betrachten? *Sportpädagogik*, 34(5), 32-25.
- Baumgartner, M. (2013). Professionelle Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen. Zur empirischen Generierung eines kompetenzorientierten Referenzsystems für die Ausbildung von Sportlehrpersonen der Berufsschule. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 25(2), 49–74.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: [10.1027/2151-2604/a000194](https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194)
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht et al. (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Corno, L. (1995). The principles of adaptive teaching. In A. C. Ornstein (Hrsg.), *Teaching: Theory into practice* (S. 98–115). Boston: Allyn and Bacon.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. doi: [10.1080/00461520802178466](https://doi.org/10.1080/00461520802178466)
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Third handbook of research on teaching* (S. 605–629). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Dewey, J. (2009). *Wie wir denken* (2. Aufl.). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dietrich, J. (1986). Handeln reflektieren. *Sportpädagogik*, 10(2), 22–24.
- Dinkelaker, J. (2018). Selektion und Rekonstruktion. Herausforderungen und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Videographie. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 153–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-91676-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7)

- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(4), 255–271. doi: [10.1024/1010-0652/a000111](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000111)
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Erhorn, J. (2014). Sprachförderung im Sportunterricht. Eine explorative Studie zu den sprachförderlichen Potentialen des Sportunterrichts in der Grundschule. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 24(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, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 101–114). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995128](https://doi.org/10.31244/9783830995128)
- Erhorn, J., Möller, L. & Langer, W. (2020). Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht: Eine kritische Bestandsaufnahme des Forschungsstandes. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 487–500. doi: [10.1007/s12662-020-00668-5](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.
- Fischer, C. (2013). Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 30(4), 281–289.
- Giese, M., Ruin, S. & Block, M. E. (2017). Inklusiver Sportunterricht: Eine internationale Standortbestimmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 233–243. doi: [10.3262/SOF1703233](https://doi.org/10.3262/SOF1703233)
- Giese, M. & Weigelt, L. (2015). *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. & Weigelt, L. (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–244). Balingen: Spitta.
- Greve, S. (2016). Spiele in Heterogenen Lerngruppen inszenieren. Reflexionsgespräche als gestaltendes Element einer inklusiven Sportspielvermittlung. *Sportunterricht*, 65(10), 291–294.
- Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42(2), 105–114. doi: [10.1007/s12662-012-0252-x](https://doi.org/10.1007/s12662-012-0252-x)
- Guardiera, P. & Leineweber, H. (2020). „Wieso, weshalb, warum?“ Reflektierte Praxis im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 44(2), 2–5.
- 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. doi: [10.2378/vhn2014.art01d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art01d)
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 109–128). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25524-4_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_7)

- Kaiser, G. (2015). Erfassung berufsbezogener Kompetenzen von Studierenden. Ein Kommentar. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (61), S. 136–143). Weinheim: Beltz Juventa. doi: [10.25656/01:15507](https://doi.org/10.25656/01:15507)
- Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht*, 62(2), 53–57.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-92366-6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6)
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9781410600523](https://doi.org/10.4324/9781410600523)
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. doi: [10.1007/s35834-011-0017-x](https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x)
- Langer, W., Bruns, J. & Erhorn, J. (i. E.). Development and validation of a test to measure situation-specific skills with regard to providing participation in inclusive physical education. In R. Stahnke & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Teacher professional vision: Empirical perspectives*. Routledge.
- Lieberman, L. J. (2017). "The Need for Universal Design for Learning.". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3). doi: [10.1080/07303084.2016.1271257](https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1271257)
- Lüsebrink, I., Krieger, C., Wolters, P. & Körner, S. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (Sport – Medien – Gesellschaft, Bd. 9). Köln: Sportverlag Strauß.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 27–44. doi: [10.5771/2196-5218-2017-1-27](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2017-1-27)
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht et al. (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 377–396). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-20293-4_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_13)
- Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung – Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-92782-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92782-4)
- Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. In U. Riegel, S. Sigrid & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79–93). Münster: Waxmann.
- Miethling, W. D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung – Pädagogische Grundlagen und Herausforderungen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (2. Aufl., S. 25–39). Münster: Lit Verlag.
- Neuber, N. & Gebken, U. (2009). Anerkennung als sportpädagogischer Begriff – eine thematische Einführung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 7–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (2. Aufl.). Münster: Lit Verlag.
- Neumann, P. (2006). Wieviel Reflexion muss sein? Zur Konkurrenz von Bewegungszeit und Reflexion im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 30(5), 54–55.

- 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: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:15079](https://doi.org/10.25656/01:15079)
- Oser, F. & Bauder, T. (2013). Einleitung „Professional Minds“. Ein Fribourger Forschungsprogramm. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:15079](https://doi.org/10.25656/01:15079)
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:15079](https://doi.org/10.25656/01:15079)
- Pfitzner, M. (2017). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In D. H. Jütting & M. Krüger (Hrsg.), *Sport für alle. Idee und Wirklichkeit* (S. 281–301). Münster: Waxmann.
- 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. doi: [10.1007/s12662-016-0402-7](https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7)
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149–160. doi: [10.1007/s12662-017-0437-4](https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4)
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1), 153–165. doi: [10.1007/s11858-015-0737-9](https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9)
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer. doi: [10.5771/9783840309182](https://doi.org/10.5771/9783840309182)
- Schippmann, T. (2016). Inklusion und Schulrecht in Niedersachsen. In B. Küstermann & M. Eikötter (Hrsg.), *Rechtliche Aspekte inklusiver Bildung und Arbeit* (S. 56–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). „The reflective turn“? Fachdidaktisch Positionen zu einer „reflektierten Praxis“ im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 25–44. doi: [10.5771/2196-5218-2013-2](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2013-2)
- Setzer, M. (2020). *Kasuistische Analyse von Anforderungssituationen des Sportunterrichts. Eine qualitative Studie zur Systematisierung videografiertes Unterrichtsstunden*. Hamburg: Kovac.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Berlin: Logos.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(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. doi: [10.30426/SU-2019-04-1](https://doi.org/10.30426/SU-2019-04-1)
- Wegener, M., Herder, T. & Weber, M. L. (2018). „Kommt noch mal kurz zusammen!“ Zur Reflexion im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(9), 393–397. doi: [10.30426/SU-2018-09-2](https://doi.org/10.30426/SU-2018-09-2)
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer. doi: [10.25656/01:19683](https://doi.org/10.25656/01:19683)
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung* (Edition Schulsport, Bd. 28). Aachen: Meyer & Meyer. doi: [10.5771/9783840311475](https://doi.org/10.5771/9783840311475)

Kontakt

André Meister, Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Jahnstr. 75, 49080 Osnabrück

E-Mail: andre.meister@uni-osnabrueck.de

Zitation

Meister, A., Brandes, B. & Erhorn, J. (2024). Mit Schüler*innen über Anforderungsdimensionen eines inklusiven Sportunterrichts reflektieren - Entwicklung eines anforderungssituationsbezogenen Kompetenzprofils für Sportlehrkräfte. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.145](https://doi.org/10.21248/Qfl.145)

Eingereicht: 11. Mai 2023

Veröffentlicht: 19. Januar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.