

Förderung und Evaluation von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegungen zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung.

Jan Erhorn, Wiebke Langer, Leonie Möller

Zusammenfassung

Die Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht stellt eine zentrale Herausforderung für die sportdidaktische Lehre und Forschung dar. Obwohl die Bedeutung situationsspezifischer Fähigkeiten für die universitäre Sportlehrkräftebildung auch im Zusammenhang mit einem inklusiven Sportunterricht betont wird, fehlt es an Kompetenzmodellen, die die Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten berücksichtigen und somit eine Grundlage für Lehrkonzepte bilden können, die auf die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht abzielen. Zudem mangelt es bestehenden Lehrkonzepten auch an Arbeits- und Organisationsformen, um gezielt situationsspezifische Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht anzusprechen. Schließlich existieren bisher keine Testverfahren, mit denen situationsspezifische Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht gemessen und darauf abzielende Lehrkonzepte evaluiert werden können. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es demzufolge, konzeptionelle Überlegungen anzustellen, wie ein Kompetenzmodell für den inklusiven Sportunterricht generiert werden kann, welches die Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten berücksichtigt, wie ein Lehrformat angelegt sein müsste, um gezielt die situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht anzusprechen und wie diese situationsspezifischen Fähigkeiten gemessen werden können, um eine diesbezügliche Evaluation zu ermöglichen.

Schlagworte

Sportlehrkräftebildung, Hochschuldidaktik, Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten, Testung situationsspezifischer Fähigkeiten, inklusiver Sportunterricht

Title

Promotion and Evaluation of situation-specific Skills for Inclusive Physical Education. Reflections on a central Challenge of Pre-service PE Teacher Education.

Abstract

Qualifying physical education (PE) teachers for inclusive physical education poses a central challenge for the didactic approach of teaching and researching PE. Although the importance of situation-specific skills for pre-service PE teacher education is emphasized in the context of inclusive PE, there is neither an existing model of competencies that takes into account the level of situation-specific skills, nor a concept for corresponding pre-service PE teacher education that aims to promote situation-specific skills for inclusive PE. Finally, there is a lack of instruments that can be used to measure situation-specific skills for inclusive physical education and to evaluate respective teaching concepts. Therefore, the aim of this paper is to provide conceptual considerations on how to generate a model of competencies for inclusive PE that takes into account the level of situation-specific skills, how a teaching format should be designed to address situation-specific skills for inclusive PE, and how these situation-specific skills can be measured in order to facilitate evaluation.

Keywords

Pre-service PE teacher education, university didactics, modeling of situation-specific skills, measurement of situation-specific skills, inclusive physical education

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Ermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht
 - 2.1. Kompetenz als Kontinuum – ein Metakonzept
 - 2.2. Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht
 - 2.2.1 Eingrenzung und Festlegung des Gegenstandsbereichs
 - 2.2.2 Erhebung gegenstandsbezogenen Datenmaterials
 - 2.2.3 Auswertung des Datenmaterials
 3. Vermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht
 - 3.1. Fallauswahl
 - 3.2. Fallbearbeitung
 - 3.2.1 Arbeits- und Organisationsformen
 - 3.2.2 Auswertungsverfahren
 - 3.2.3 Falldarstellung
 4. Testung von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht
 - 4.1. Anlage eines Testinstruments
 - 4.2. Zentrale Schritte in der Entwicklung eines Testinstruments
 - 4.2.1 Schärfung und Operationalisierung des theoretischen Konstrukts
 - 4.2.2 Testaufgaben entwickeln
 - 4.2.3 Validierung des Instruments
 5. Fazit und Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Im aktuellen professionstheoretischen Diskurs wird die Bedeutung von situationsspezifischen Fähigkeiten als zentrales Verbindungsglied zwischen den Einstellungen und Wissensbeständen der Lehrkräfte und ihren kohärenten unterrichtlichen Handlungsweisen herausgestellt (vgl. auch Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015; Santagata & Yeh, 2016). Ihre zentrale Bedeutung ist auch in der Sportlehrkräftebildung erkannt worden (Erhorn, Setzer, & Wohlers, 2019) und wird inzwischen auch im Rahmen einer Qualifizierung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht betont (Reuker, 2018). Wie eine systematische Analyse hochschuldidaktischer Lehrkonzepte zur Vorbereitung auf einen inklusiven Sportunterricht gezeigt hat, liegen bisher keine Lehrkonzepte vor, die systematisch auf die Herausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten abzielen (vgl. Erhorn, Moeller, & Langer, 2020). Auch existieren keine Kompetenzmodelle für einen inklusiven Sportunterricht, welche die Ebene der situationsspezifischen Fähigkeiten berücksichtigen. Es fehlen daher eine Grundlage für die Konzipierung darauf abzielender Lehrkonzepte und letztlich auch Testverfahren, mit denen diese Lehrkonzepte im Hinblick auf situationsspezifische Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht evaluiert werden könnten (vgl. Erhorn et al., 2020). Ziel des vorliegenden Artikels ist es, einen Beitrag zur Behebung der genannten Desiderata zu leisten, indem konzeptionelle Überlegungen zu folgenden Fragen angestellt werden: [1]

- (1) Wie können situationsspezifische Fähigkeiten als Teil professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sportunterricht ermittelt werden? [2]
- (2) Wie kann ein Lehrkonzept gestaltet sein, welches systematisch auf die Herausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht abzielt? [3]
- (3) Wie können situationsspezifische Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht gemessen und somit einer Evaluation zugänglich gemacht werden? [4]

2. Ermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht

Für die Ermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten wird ein geeignetes Metakonzept benötigt, welches diese in eine Beziehung zu anderen Ebenen professioneller Kompetenz setzt und eine Bezugnahme auf unterrichtliche Anforderungssituationen erlaubt. Zudem bedarf es eines Verfahrens, mit dem situationsspezifische Fähigkeiten als Teil professioneller Kompetenz für einen inklusiven Sportunterricht modelliert werden können. [5]

2.1. Kompetenz als Kontinuum – ein Metakonzept

Als professionelle Kompetenzen von Lehrkräften werden die Fähigkeiten bezeichnet, die notwendig sind um spezifische berufliche Anforderungen unter variablen Bedingungen zu bewältigen (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015; Oser, 2013). Sie können als ein vielschichtiges und facettenreiches Konstrukt angesehen werden. Die tatsächliche Kompetenz zeigt sich letztlich erst auf der Ebene der Performanz, bei der situationsbezogenen Bewältigung konkreter Anforderungen (Weinert, 2001). Diese Fähigkeit ist jedoch nicht voraussetzungslos. Sie beruht auf Dispositionen, die sich als latente und erworbene Merkmale von professioneller Kompetenz anhand wesentlicher kognitiver und affektiv-motivationaler Komponenten operationalisieren lassen (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Blömeke, Suhl, & Döhrmann, 2012). Die situationspezifischen Fähigkeiten werden im aktuellen kompetenztheoretischen Diskurs als wichtiges Verbindungsglied zwischen den Dispositionen und der unterrichtlichen Performanz betrachtet (vgl. Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015; Santagata & Yeh, 2016). Diese situations- und verhaltensnahen kognitiven Fähigkeiten umfassen die fokussierte und präzise Wahrnehmung von relevanten unterrichtlichen Situationen, die wissensbasierte Interpretation dieser und das anschließende Entscheiden über Handlungsoptionen (Blömeke et al., 2014). [6]

2.2. Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht

Dem beschriebenen Verständnis folgend sollte die Modellierung professioneller Kompetenzen somit auf einer differenzierten Analyse der spezifischen Anforderungen basieren, welche von den Lehrkräften im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts bewältigt werden müssen (vgl. Baumgartner, 2013; Erhorn et al., 2019; Oser, Bauder, Salzmann, & Heinzer, 2013; Setzer, 2020). Die Analyse sollte sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert sein (vgl. ebd.). Dabei sollten situationsspezifische Fähigkeiten nicht isoliert, sondern als Teil eines Kompetenzkontinuums erfasst werden, um systematisch eine Beziehung zwischen den drei Ebenen professioneller Kompetenz herzustellen (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015; Erhorn et al., 2019; Oser, 2013).¹ Erhorn et al. (2019) legen ein solches Verfahren für die Kompetenzmodellierung von Sportlehrkräften vor, ohne dabei auf die Besonderheiten eines inklusiven Sportunterrichts einzugehen (s. Abb. 1). Dieses Verfahren liefert eine wichtige Orientierung für die Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht und dient als Leitfaden für die nachfolgenden Betrachtungen. [7]



Abbildung 1: Ein Verfahren der Kompetenzmodellierung (Erhorn et al., 2019)

2.2.1 Eingrenzung und Festlegung des Gegenstandsbereichs

Den ersten Schritt bildet die Bestimmung des Gegenstandsbereichs, für den professionelle Kompetenzen bzw. situationsspezifische Fähigkeiten modelliert werden sollen (Erhorn et al., 2019). Im Hinblick auf einen inklusiven Sportunterricht stellt dies eine Herausforderung dar, da Inklusion in der erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Fachdiskussion als ein diffuser Begriff bezeichnet wird, der aufgrund seiner Vielschichtigkeit noch nicht hinreichend konkret definiert wurde (Grosche, 2015; Werning, 2010; Wocken, 2014). Eine entsprechende Vielfalt zeigt sich auch in der Sportdidaktik, wobei idealtypisch zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von inklusivem Sportunterricht unterschieden werden kann. Die beiden Perspektiven auf inklusiven Sportunterricht unterscheiden sich im Wesentlichen in den berücksichtigten Heterogenitätsdimensionen (Tiemann, 2018, 2019). Während Auffassungen, die einem engen Verständnis zuzuordnen sind, besondere Förderbedarfe im Sinne von Förderschwerpunkten als zentrale heterogenitätsbestimmende Differenzkategorie fokussieren (vgl. u. a. Giese, 2016a, 2016b; Giese & Weigelt, 2017), ist die Dekategorisierung von Differenzkategorien der Ausgangspunkt von Ansätzen, die einem weiten Inklusionsverständnis zuzuordnen sind (vgl. Tiemann, 2015a, 2015b, 2019). Zudem existieren mehrere intermediäre Ansätze, die sich zwischen den beiden idealtypischen Polen verorten lassen (vgl. u. a. Weber, 2018). [8]

Neben den beschriebenen Unterschieden besteht zwischen den verschiedenen Positionen, vor allem im Hinblick auf die Formulierung grundlegender Ansprüche an einen inklusiven Sportunterricht, durchaus Einvernehmen. Den Verständnissen ist z. B. gemeinsam, dass in der Regel der *Teilhabe* und *Anerkennung* aller Schüler*innen in ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, was es bei der Planung und Durchführung von Unterricht konsequent zu berücksichtigen gilt (Giese & Weigelt, 2015; Tiemann, 2015a). Bisher wurde allerdings darauf verzichtet, den Anspruch der *individuellen Förderung* in die Definition eines inklusiven Sportunterrichts mit aufzunehmen, obwohl diesem Aspekt in der Sportdidaktik für einen Sportunterricht unter den Bedingungen von Heterogenität eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Neuber & Pfitzner, 2012). Wir schlagen daher vor, zur Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht sportunterrichtliche Anforderungssituationen als Gegenstand zu wählen, in denen die für einen inklusiven Sportunterricht zentralen Ansprüche der *Teilhabe*, der *Anerkennung* und der *individuellen Förderung* virulent werden. [9]

2.2.2 Erhebung gegenstandsbezogenen Datenmaterials

Da die Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten nicht nur auf der Grundlage bestehender Theorien und Konzepte, sondern auch auf der Basis einer empirischen Analyse relevanter sportunterrichtlicher Anforderungssituationen erfolgen soll, muss eine Erhebung adäquaten empirischen Datenmaterials zum bestimmten Gegenstandsbereich erfolgen (Erhorn et al., 2019). [10]

Hierfür bietet sich der Einsatz videografischer Erhebungsmethoden an, da mit ihnen sichtbare Interaktionen, Bewegungen, Gestik und Mimik im direkten Situationsbezug analysiert werden können (vgl. Dinkelaker, 2018; Dinkelaker & Herrle, 2009; Erhorn & Krieger, 2011; Flick, 2006; Wernet, 2006). Das videografische Datenmaterial eignet sich zur Rekonstruktion des konkreten Unterrichtsgeschehens und der vorherrschenden Handlungspraxis einschließlich ihrer latenten Sinnstrukturen (vgl. Erhorn et al., 2019). Um den für die spätere Auswertung relevanten situativen Kontext einer Anforderungssituation adäquat dokumentieren zu können, sollte mindestens eine komplementär-zweiperspektivische Aufnahmestrategie verfolgt werden, damit sowohl das dynamische Gesamtgeschehen sowie der nähere Handlungsrahmen der Sportlehrkraft rekonstruierbar wird (vgl. Dinkelaker, 2018). Da Unterricht kein punktuell Geschehen ist, sondern eine Historizität und eine über die Zeit verlaufende Dramaturgie besitzt (vgl. Doyle, 2013), sollten sich die videografischen Erhebungen nicht auf einzelne Stunden in einer Klasse beschränken, sondern über einen längeren Zeitraum erfolgen (beispielsweise über eine zusammenhängende Unterrichtseinheit). [11]

Für die empirische Analyse des komplexen Zusammenwirkens von Performanz, situationspezifischen Fähigkeiten und Dispositionen im situativen Kontext ist eine Ergänzung des videografischen Verfahrens durch die Befragungen von zentralen Akteur*innen in sportunterrichtlichen Anforderungssituationen empfehlenswert. So lassen sich mittels Befragungen Erlebnisweisen, Bedeutungszuschreibungen, handlungsleitende Erfahrungen und subjektive Theorien erfassen, die wichtige Informationen über handlungsleitende Einstellungen und Wissensbestände sowie über situationsspezifische Fähigkeiten der Akteur*innen liefern und über Beobachtungen nur eingeschränkt zugänglich sind (vgl. Erhorn & Krieger, 2011; Flick, 2006; Richartz, 2009). Video-stimulated-recall Interviews erweisen sich an dieser Stelle als besonders geeignet, da in ihnen ein Situationsbezug angelegt ist, der ein nachträgliches lautes Denken ermöglicht (vgl. Breuer, 1995; Messmer, 2015). [12]

Für die Datenerhebung besitzt zudem eine adäquate Samplingstrategie eine hohe Bedeutung (Kelle & Kluge, 2010). Die untersuchte Stichprobe sollte die Vielfalt einer inklusiven Sportunterrichtspraxis in ihren sozialen und pädagogischen Prozessen möglichst gut abbilden. Aus forschungsökonomischen Gründen bietet es sich an, zunächst auf der Grundlage des vorhandenen Forschungsstandes sowie plausibler Überlegungen einen qualitativen Stichprobenplan zu entwerfen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 41-43). Dabei erscheinen insbesondere Jahrgangs- und Schulstufen, Schulform, Zusammensetzung der Lerngruppe sowie Merkmale der Lehrperson (z. B. Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Fachverständnis) als relevante Variablen für die Vielfalt einer inklusiven Sportunterrichtspraxis. Im Verlauf der Untersuchung sollte diese pragmatische Samplingstrategie durch Samplingverfahren ergänzt werden, welche den Prinzipien der Kontrastierung und Vertiefung folgen (vgl. Kelle & Kluge, 2010). [13]

2.2.3 Auswertung des Datenmaterials

Im Sinne des Metakonzpts von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) werden Verfahren benötigt, die es ermöglichen Anforderungssituationen in einem inklusiven Sportunterricht auszumachen, sie zu typisieren und die zugehörigen Performanzen, situationsspezifischen Fähigkeiten und dahinter stehende Dispositionen herauszuarbeiten und zu analysieren (vgl. Erhorn et al., 2019). Zur Identifikation von Anforderungssituationen sollten im Videomaterial zunächst mithilfe einer *offenen Kodierung* (vgl. Strauss & Corbin, 1999) sinnhaft zusammenhängende Unterrichtssituationen identifiziert und benannt werden, in denen die zentralen Anspruchsdimensionen der *Anerkennung*, der *Teilhabe* und der *individuellen Förderung* thematisch

werden. Anschließend müssen die identifizierten Anforderungssituationen inhaltlich erschlossen werden, um wirksam werdende situationsspezifische Fähigkeiten der Lehrkräfte zu ermitteln. Dazu sollten in einem ersten Schritt die Handlungsweisen der Lehrkraft in ihrem situativen Bezug und im Zusammenspiel mit den Handlungsweisen der Schüler*innen sequenzanalytisch interpretiert werden (vgl. Erhorn et al., 2019). Die Interpretation kann entlang folgender heuristischer Fragen erfolgen: (1) Welchem Sinn folgen die einzelnen Handlungen der Lehrkraft? (2) Welche Folgen haben die Handlungen für das weitere unterrichtliche Geschehen? (3) Welche Folgen haben die Handlungen der Lehrkraft für das Erleben und Handeln einzelner Schüler*innen vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche an den Sportunterricht? Dabei ist es hilfreich zu eruieren, welche alternativen Handlungsweisen der Lehrkraft an dem betreffenden Punkt des Interaktionsverlaufs möglich gewesen wären, um den Blick für den (latenten) Sinn der Handlung zu schärfen (vgl. Wernet, 2009). [14]

Auf dieser Interpretation aufbauend kann der Versuch unternommen werden, auf die hinter diesen Handlungsweisen stehenden situationsspezifischen Fähigkeiten der Lehrkraft zu schließen. Dabei wird untersucht, auf welche situativ wahrgenommenen Aspekte des unterrichtlichen Geschehens sich die Lehrkraft mit ihren Handlungen bezieht und wie sie diese Aspekte gedeutet hat. Dabei ist es hilfreich, sich als Gegenhorizont zu vergegenwärtigen, welche Aspekte nicht in den Fokus der Wahrnehmung gerückt sind und welche alternativen Deutungsmuster bei der Lehrkraft nicht handlungsleitend waren. [15]

Mit Blick auf spätere hochschuldidaktische Lehrkonzepte und dem Verständnis von Kompetenz als Kontinuum ist es empfehlenswert, anschließend die hinter den situationsspezifischen Fähigkeiten und den situationsbezogenen Handlungsweisen stehenden Dispositionen zu erschließen. Dies geschieht, indem eruiert wird, welche Einstellungen und Wissensbestände den Horizont für die situativen Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungsentscheidungen der Lehrkraft gebildet haben und welche alternativen Einstellungen und Wissensbestände nicht vorhanden waren oder nicht zur Anwendung kamen. Da sich situationsspezifische Fähigkeiten und dahinterstehende Wissensbestände und Einstellungen nur schwerlich direkt aus den Handlungen der Lehrkraft erschließen lassen, sind insbesondere die aus den Video-Stimulated-Recall Interviews gewonnenen Informationen für die Interpretation des videografischen Datenmaterials von Bedeutung, da sie für spezifische Lesarten sensibilisieren, diese absichern oder aber zu einer Verwerfung dieser führen können. [16]

Um zu verhindern, dass die Kompetenzmodellierung eines inklusiven Sportunterrichts ausschließlich auf der Grundlage des Ist-Zustandes erfolgt und somit das Sein ungebrochen zum Sollen erklärt wird, sollten die Anforderungssituationen zudem einer normativ-reflexiven Auslegung unterzogen werden (vgl. Erhorn et al., 2019). Als normativer Horizont können fachdidaktische Konzepte, Konzepte für einen inklusiven (Sport-)Unterricht, Theorien zu Inklusion und zum Umgang mit Differenz sowie relevante Forschungsergebnisse herangezogen werden. Auf dieser Folie kann für jede Anforderungssituation gefragt werden, welche Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und Handlungsweisen einer Lehrkraft im Sinne eines inklusiven Sportunterrichts wünschenswert gewesen wären. Der Wechsel von empirisch rekonstruierten Anforderungssituationen zur normativen Bewertung dieser ist methodologisch nicht unproblematisch. Zwar können die für die Bewertung leitenden Normen offengelegt werden, eine wissenschaftliche Letztbegründung dieser Normen ist jedoch nicht möglich (Wolters, 2013, S. 258). Auch ist die Annahme, dass andere Dispositionen, situationsspezifische Fähigkeiten und Handlungsweisen der Lehrkraft zu einem wünschenswerteren Unterrichtsverlauf geführt hätten, hypothetischer Natur. Zur Minderung dieser Problematik sollte die normativ-reflexive Auslegung daher stets in Form eines Expert*innendiskurses erfolgen, um einen realistischen Erwartungshorizont aufzuspannen. [17]

Die auf diese Art und Weise im Datenmaterial identifizierten und analysierten Anforderungssituationen können zunächst nur als Einzelfälle von Anforderungssituationen im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts gelten. Durch einen Prozess von Fallvergleich und Fallkontrastierung kann im Anschluss eine Typologie von Anforderungssituationen und zugehörigen

Teilanforderungen für einen inklusiven Sportunterricht erstellt werden (vgl. Kelle & Kluge, 2010). Darauf aufbauend können mithilfe einer fallübergreifenden Verdichtung gegenstandsverankerte Kompetenzprofile² herausgearbeitet werden, welche aus Typen von Anforderungssituationen und zugehörigen Teilanforderungen bestehen und die Ebenen der Performanz, der situationspezifischen Fähigkeiten und der Dispositionen umfassen. [18]

3. Vermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht

Zwar wird die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen bereits gefordert (vgl. Reuker, 2018), es existieren bisher jedoch noch keine hochschuldidaktischen Lehrformate, die systematisch auf die Herausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten abzielen (vgl. Erhorn et al., 2020). Die im vorigen Abschnitt diskutierte empirische Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungssituationen in einem inklusiven Sportunterricht erlaubt die Entwicklung von Lehrkonzepten, die dieses Desiderat bearbeiten. In der Literatur wird der fallbasierten Arbeit mit videografierten Unterrichtssequenzen ein hohes Potenzial für den systematischen Aufbau situationsspezifischer Fähigkeiten zugeschrieben (Buddeberg et al., 2018; Krammer, 2014; Seidel & Thiel, 2017; Thissen, Albert, & Scheid, 2019; Weber, Prilop, Viehoff, Gold, & Kleinknecht, 2020), was erste empirische Untersuchungen belegen können (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko, & Seidel, 2013; Buddeberg et al., 2018; Kramer, König, Kaiser, Ligtvoet, & Blömeke, 2017; Krammer, 2014). Da die fallbasierte Arbeit mit Unterrichtsvideos der sorgfältigen hochschuldidaktischen Aufbereitung und Einbettung in spezifische Lehr-Lernformate bedarf (Blomberg et al., 2013; Buddeberg et al., 2018; Kramer et al., 2017; Krammer, 2014), werden im Folgenden Überlegungen angestellt, welche Zugänge besonders vielversprechend für die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht sind. Dabei werden insbesondere die Aspekte der Fallauswahl, der Fallbearbeitung und der Falldarstellung fokussiert. [19]

3.1. Fallauswahl

Die Frage, mithilfe welcher Fälle die situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht besonders effektiv gefördert werden können, ist von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle werden konzeptionelle Überlegungen angestellt, die in einem weiteren Schritt empirisch abgesichert werden müssen. [20]

Wernet (2006) differenziert zwischen einer *akteursorientierten Kasuistik* mit dem Schwerpunkt auf das pädagogische Handeln und einer *klientenorientierten Kasuistik* mit dem Schwerpunkt auf die Einzelperson und ihre Biografie. Für die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten erscheint insbesondere die auf das pädagogische Handeln fokussierende *akteursorientierte Kasuistik* geeignet, da mit ihr die komplexe unterrichtliche Interaktion erfasst werden kann. [21]

Eine weitere hilfreiche Unterscheidung ist die zwischen einer *Fallauswahl durch die Lehrenden* und einer *Fallauswahl durch die Studierenden* (vgl. Krammer, 2014; Seidel & Thiel, 2017). So ermöglicht eine Fallauswahl durch die Lehrenden eine systematische Engführung (z. B. anhand von Kompetenzprofilen) auf spezifische Phänomene eines inklusiven Sportunterrichts, die zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden sollen. Eine Fallauswahl durch die Studierenden setzt demgegenüber stärker an ihren Relevanzen, Bedeutungen und subjektiven Theorien an und ist in hohem Maße vom erreichten Kompetenzniveau abhängig (vgl. Krammer, 2014; Seidel & Thiel, 2017). Obwohl es auch möglich ist, Studierende aus einer nach Kompetenzprofilen geordneten Sammlung von Fremdfällen eine Auswahl treffen zu lassen, liegt es nahe, die Studierenden selbst beobachtete Fälle oder sogar in der Position der Lehrkraft erlebte Fälle auswählen zu lassen (vgl. Seidel & Thiel, 2017). Während es auf der einen Seite eine hohe Anforderung darstellt, aus dem Fluss des unterrichtlichen Geschehens heraus relevante Fälle eines inklusiven Sportunterrichts auszumachen und dabei kritische Distanz zu wahren (vgl. Krammer, 2014), erleichtert die bessere Kenntnis des Feldes auf der anderen Seite offenbar die Wahrnehmung und Konstruktion inklusionsbezogener Fälle (vgl. Seidel & Thiel, 2017). Die

Gewinnung von Fällen aus der Position der Lehrperson heraus kann ebenfalls als anspruchsvolle Aufgabe für die Studierenden bezeichnet werden, da sie unter den komplexen Bedingungen des Unterrichtens heraus wahrgenommen und reflektiert werden müssen. Wenn den Studierenden abverlangt wird, selbst Fälle zu einem spezifischen Phänomenbereich, wie den situationsspezifischen Fähigkeiten im Rahmen von Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts, zu sammeln und auszuwählen, setzt dies ein gewisses Kompetenzniveau und eine spezifische Engführung voraus (vgl. Kleinknecht & Gröschner, 2016; Seidel & Thiel, 2017). In diesem Sinne sollten die Studierenden durch die Arbeit an Fremdfällen, durch die Kenntnis spezifischer Anforderungssituationen und assoziierter Kompetenzprofile vorbereitet sowie durch Vorgaben bei der Fallauswahl unterstützt werden (vgl. Krammer, 2014; Krammer & Reusser, 2005). [22]

Weitere Differenzen bei der Fallauswahl ergeben sich aus der Qualität des im Rahmen der Fälle auftretenden pädagogischen Handelns der Sportlehrkraft. Mit Gelingensfällen können positive Orientierungspunkte für die Studierenden gesetzt werden, während Misslingensfälle eher geeignet erscheinen, um Fallstricke und typische Fehler aufzuzeigen (vgl. Buddeberg et al., 2018; Scherler, 2008).³ Ein besonderes Potenzial versprechen eine kontrastive Bearbeitung von Fällen gelungenen und misslungenen Handelns (Heemsoth & Kleickmann, 2018; Oser & Spsychiger, 2005) oder die Bearbeitung von ambivalenten Fällen zur Erzeugung multiperspektivischer Diskussions- und Reflexionsanlässe zwischen den Studierenden (vgl. Wolters, 2015). Denn im Diskurs werden die Studierenden dazu angeregt, ihre bewertungsleitenden Einstellungen, Wissensbestände, Wahrnehmungen und Interpretationen zu explizieren. Es sollte zudem überlegt werden, wie komplex die zur Auswahl stehenden Fälle sind, um eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Dem Prinzip vom Einfachen zum Komplexen entsprechend erscheint es sinnvoll, zunächst in der Komplexität reduzierte und somit eher eindeutige Fälle und daran anschließend komplexere und somit anspruchsvollere Fälle auszuwählen. [23]

3.2. Fallbearbeitung

Für die fallbasierte Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht müssen methodisch-didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Arbeits- und Organisationsformen, der Auswertungsverfahren sowie der Form der Darbietung von Fällen getroffen werden. Auch an dieser Stelle werden konzeptionelle Überlegungen angestellt, die nachgängig einer empirischen Überprüfung bedürfen. [24]

3.2.1 Arbeits- und Organisationsformen

Im Kontext von Seminaren oder seminarähnlichen Lehrformaten bieten sich für eine Fallbearbeitung kooperative Formen der Gruppen- oder Partnerarbeit, Einzelarbeit oder Mischformen des „Think Pair Share“ an (vgl. u. a. Digel, 2012). Kooperative Arbeitsformen ermöglichen die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit der situationsspezifischen Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung im Kontext von Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts. Dabei treffen innerhalb der Gruppe unterschiedliche Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsweisen aufeinander, die wiederum auf teilweise differenten Einstellungen und Wissensbeständen basieren. Dadurch können fallbezogene Diskussions- und Reflexionsprozesse sowie Irritationen und neue Denkanstöße gegeben werden. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass die Studierenden nicht in die Tiefe und Komplexität der Fallstruktur eindringen und sich in oberflächlichen Diskussionen verlieren. Demgegenüber verspricht die Einzelarbeit am Fall eine zunächst ungestörte vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fall und die damit verbundene Chance, kohärente und auf nachvollziehbare Einstellungen und Wissensbestände rückführbare Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen zu konstruieren. In diesem Zusammenhang kommt der zeitlichen Dimension eine wichtige Rolle zu. Für eine vertiefte Auseinandersetzung müssen ausreichende zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. An dieser Stelle kann kein eindeutiges Plädoyer für eine Fallbearbeitung in der Gruppe oder in Einzelarbeit abgegeben werden. Im Sinne der beschriebenen Stärken und Schwächen geht es vielmehr um die richtige Platzierung

im Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses. Als besonders wirksam für die Förderung situationspezifischer Fähigkeiten erscheint darüber hinaus die Kombination von gemeinsamer Diskussion in Lerngemeinschaften und individueller Analyse in Schriftform. Ausgehend von einem gemeinsamen Zugang ermöglicht der Wechsel von individueller Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen und anschließender gemeinsamer Diskussion ein gegenseitiges Ergänzen von verschiedenen Perspektiven, ein Feedback und eine ko-konstruktive Entwicklung von Handlungsstrategien und -alternativen (Krammer, 2014). [25]

Entscheidungen müssen auch im Hinblick auf den Grad der Lenkung getroffen werden. So kann die Lehrperson durch Instruktionen, gezielte Fragestellungen, die Vorgabe von Theorien und Perspektiven oder durch eine enge Begleitung der Arbeitsphasen in hohem Maße steuernd eingreifen (Krammer, 2014). Demgegenüber kann den Studierenden auch ein hohes Maß an Freiraum zur selbstständigen Fallbearbeitung gewährt werden. Hierfür bietet sich insbesondere die Form der seminarbegleitenden Arbeit außerhalb der Veranstaltungszeit und die Praxisphasen begleitende Portfolioarbeit an. [26]

3.2.2 Auswertungsverfahren

Für die Fallauswertung liegen zwar unterschiedliche Verfahren vor (u. a. Erhorn, 2016; Scherler, 2008; Wernet, 2006; Wolters, 2013, 2015), jedoch wurde bisher kein Verfahren explizit für die Förderung situationspezifischer Fähigkeiten entwickelt. Allerdings erweisen sich verschiedene Verfahren als mehr oder weniger geeignet. [27]

Das von Wernet (2006) vorgeschlagene Verfahren orientiert sich an der objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet, 2009), arbeitet mit genauen wörtlichen Transkripten des Geschehens, verzichtet auf eine Normsetzung durch den Interpreten und empfiehlt, das Geschehen lediglich an den selbstgesetzten Normen des Feldes zu messen sowie dabei Brüche zu rekonstruieren. Dieses Verfahren lässt sich zwar nutzen, um die situationsbezogenen Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen der Lehrkraft zu rekonstruieren, die für die Entwicklung situationspezifischer Fähigkeiten bedeutsame eigenständige normgebundene Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung kann im Rahmen dieses Verfahrens jedoch nicht vollzogen werden. Demgegenüber stellt Scherler (2008) die Normsetzung und -diskussion durch den Interpreten („didaktisches Theoretisieren“) geradezu ins Zentrum der Fallauswertung. Einer ersten Problemkonstruktion folgt die Rekonstruktion der Fakten und der Normen, deren fehlende Passung die Problemkonstruktion begründet. Auf einem tiefgreifenden Verständnis des Falles und der normativen Bewertung aufbauend, sollen die Studierenden Lösungen für das Problem vorschlagen, was ebenfalls starke normative Implikationen aufweist. Erhorn (2016) schlägt hingegen ein Auswertungsverfahren vor, das eine hohe Passung zu dem Kompetenzmodell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) aufweist und somit für die Förderung situationspezifischer Fähigkeiten durchaus vielversprechend ist. Im Dreischritt *Situationen beschreiben, deuten und Handlungsalternativen ermitteln* werden zunächst die Handlungen der Lehrkraft und ihre Folgen für den Unterrichtsprozess möglichst objektiv und vollständig beschrieben. Darauf aufbauend wird die Situation gedeutet, indem auf zentrale Normen die handlungsleitenden situationsspezifischen Fähigkeiten und die dahinterstehenden Dispositionen der handelnden Lehrkraft interpretativ geschlossen wird. Davon ausgehend werden in einem zweiten Schritt pädagogisch wünschenswert(er)e Handlungsweisen mit den Studierenden diskutiert (vgl. Erhorn, 2016). [28]

3.2.3 Falldarstellung

Die zu bearbeitenden Fälle können den Studierenden in unterschiedlicher Gestalt dargeboten werden. Während einige Autoren die Arbeit an knappen Situationsbeschreibungen empfehlen (vgl. Scherler, 2008), bevorzugen andere ausführliche Beobachtungsprotokolle oder audiovisuelle Daten (vgl. Meier, 2016, S. 129). Für die Förderung der situationspezifischen Fähigkeiten erscheinen zunächst audio-visuelle Daten in besonderem Maße geeignet, da sie besondere Herausforderungen an die Wahrnehmung stellen (vgl. u. a. Krammer, 2014). Beobachtungsprotokolle und insbesondere knappere Situationsbeschreibungen versprechen hingegen

den Vorteil, die Anforderungen im Bereich der Wahrnehmung zu reduzieren, sodass bei gleichzeitiger Komplexitätsentlastung ein Fokus auf die vertiefte sequentielle Interpretation und die Entscheidungsfindung gelegt werden kann (Kramer et al., 2017). Empirische Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass die Fallarbeit mit Unterrichtsvideos von Studierenden als motivierender und realistischer eingeschätzt werden und somit einen positiveren Einfluss auf das Lernengagement haben (vgl. Kramer et al., 2017). Für die Förderung der situationspezifischen Fähigkeiten sollte Fallarbeit in Form von Unterrichtsvideos erfolgen, da sie die Komplexität unterrichtlicher Praxis besser abbilden. Im Sinne des Prinzips „Vom Einfachen zum Schwierigen“ besitzen Textvignetten, in Form von Beschreibungen oder Transkripten, allerdings ein hohes Potenzial, auf die Arbeit mit Videovignetten vorzubereiten. [29]

4. Testung von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht

Um die Wirksamkeit von Lehrformaten zur Vermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten überprüfen zu können, werden geeignete Testverfahren benötigt. Bisher liegt jedoch noch kein Instrument vor, mit dem situationsspezifische Fähigkeiten von (angehenden) Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht erfasst und die Wirksamkeit von Lehrformaten geprüft werden könnte. Im Folgenden werden Überlegungen zur Anlage und zu zentralen Schritten der Entwicklung eines geeigneten Instruments angestellt. [30]

4.1. Anlage eines Testinstruments

Häufig werden professionelle Kompetenzen durch Selbstbeurteilung erhoben. Verfahren dieser Art sind in der Entwicklung und Durchführung vergleichsweise ökonomisch und weisen eine hohe Reliabilität auf. Für den Bereich des inklusiven Sportunterrichts liegen auf Selbstbeurteilung basierende Verfahren für die Messung von Einstellungen und Wissensbeständen vor (vgl. u. a. Meier, Ruin, & Leineweber, 2017; Rischke, Heim, & Gröben, 2017; Thomas & Leineweber, 2018). Es wäre möglich, auch für den Bereich der situationsspezifischen Fähigkeiten entsprechende Verfahren zu entwickeln. Allerdings konnte Baumgartner (2017) zeigen, dass die Selbstbeurteilungen professioneller Kompetenzen deutlich von der Fremdeinschätzung der professionellen Kompetenzen durch Expert*innen auf der Grundlage von Verhaltensbeobachtungen abweichen. Diese Abweichung war umso stärker ausgeprägt, je niedriger das Kompetenzniveau der sich selbst beurteilenden Personen ausgebildet war (Baumgartner, 2017, S. 253). Dementsprechend stellt er unter Bezugnahme auf Shavelson (2010) heraus, dass „[...] je enger die Kompetenzdiagnostik an das Handeln in realen Anforderungssituationen gekoppelt ist, desto präziser wird gemessen, was die angehenden Lehrkräfte in beruflichen Anforderungssituationen auch leisten können“ (Baumgartner, 2017, S. 246). Gerade wenn es um hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen geht, erweist sich die von Helmke (2009) als Königsweg herausgestellte Testung professioneller Kompetenzen mithilfe von externen Beobachtungen in realen Unterrichtssituationen als problematisch. Eine Alternative für hochschuldidaktische Lehrveranstaltung bilden Verfahren, die sich auf Situationen aus dem Unterricht bzw. Fallbeispielen stützen. Bei den bereits vorliegenden Verfahren aus der allgemeinen Pädagogik und anderen Fachdidaktiken werden konkrete Videosequenzen authentischer oder nachgestellter Unterrichtssituationen als *Stimuli* für geschlossene oder offene Aufgabenformate genutzt. Die Videos umfassen zumeist spezifische Anforderungssituationen an Lehrkräfte mit einem Bezug zu Qualitätsdimensionen von Unterricht (vgl. Kramer et al., 2017). Diese Situationen können beschrieben, gedeutet und Handlungsoptionen eruiert und begründet werden. Auf diese Weise können Rückschlüsse auf vorhandenes Wissen, bestehende Überzeugungen sowie situationsspezifische Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften kontextualisiert erfasst und geprüft werden (vgl. Krammer, 2014; Weber et al., 2020). Um situationsspezifische Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht zu testen, stellen diese Verfahren somit für hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen einen guten Kompromiss aus Situations- bzw. Handlungsnähe und Realisierbarkeit im Rahmen universitärer Lehre dar. [31]

4.2. Zentrale Schritte in der Entwicklung eines Testinstruments

Kompetenzen so zu operationalisieren, dass sie sich und ihre Veränderungen im Entwicklungs- bzw. Lernprozess quantitativ und damit reliabel sowie valide erfassen lassen, setzt einen systematischen und vernetzten Konstruktions- sowie empirischen Erprobungs- und Reflexionsprozess voraus (Eggert & Bögeholz, 2014). Hierfür wird ein Vorgehen in mehreren Schritten empfohlen (vgl. Klieme & Leutner, 2006; Wilson, 2005), welches im Folgenden im Hinblick auf die Testung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht diskutiert wird. [32]

4.2.1 Schärfung und Operationalisierung des theoretischen Konstrukts

Für die Testentwicklung bedarf es zunächst der Überführung der zu erfassenden Kompetenzen in theoretisch und empirisch fundierte Kompetenzkonstrukte, um eine nachvollziehbare inhaltliche Vorstellung zu ermöglichen (Klieme & Leutner, 2006; Wilson, 2005). Hierfür müssen die zu erhebenden latenten Konstrukte in ihrer Binnenstruktur, d. h. in ihren Teilfacetten und qualitativen Abstufungen, differenziert und präzise beschrieben werden (vgl. Klieme & Leutner, 2006; Wilson, 2005). Das zu messende Konstrukt kann zunächst als *situationsspezifische Fähigkeiten von (angehenden) Sportlehrkräften im Kontext von Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts* bestimmt werden. Eine Erfassung der drei Konstruktfacetten des Wahrnehmens, des Interpretierens und des Entscheidens ist sehr aufwändig und führt zu einer langen Bearbeitungszeit bei der Testdurchführung. Daher schlagen wir aus wirtschaftlichen Gründen vor, sich bei der Testung auf die Facetten des Wahrnehmens und des Interpretierens zu beschränken. Dies korrespondiert mit dem Konzept der *Professionellen Wahrnehmung* (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009) bzw. mit dem sportunterrichtsbezogenen Konzept des *Professionellen Blicks* (Reuker, 2012). Wahrnehmen und Interpretieren gelten als zentrale Voraussetzung dafür, dass eine situationsangemessene Handlung ausgewählt und ausgeführt werden kann (Sherin, 2007). Die situationsspezifischen Fähigkeiten des Wahrnehmens und Interpretierens sind domänenbezogen und abhängig von normativen Ansprüchen an den Unterricht (vgl. Kramer et al., 2017). In diesem Sinne können für die Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichts die *normativen Ansprüche der Anerkennung, der Teilhabe und der individuellen Förderung* zur Operationalisierung des theoretischen Konstrukts herangezogen werden und die zu messenden situationsspezifischen Fähigkeiten in drei latente Unterkonstrukte differenziert werden. [33]

In einem nächsten Schritt der Testentwicklung müssen die theoretischen Konstrukte in ihren jeweiligen interindividuellen Graduierungen auf eine kontinuierliche Skala mit verschiedenen Niveaustufen übertragen werden (vgl. Wilson, 2005, S. 25-39). Beispielsweise kann *Wahrnehmen und Interpretieren der Anspruchsdimension Anerkennung im inklusiven Sportunterricht* als die Fähigkeit von (angehenden) Sportlehrkräften konzeptualisiert werden, Anerkennungs- und Missachtungsprozesse (auf sozialer, emotionaler und rechtlicher Ebene), die Schüler*innen erleben, in sportunterrichtlichen Prozessen und Interaktionen kontextspezifisch zu identifizieren und wissensbasiert zu analysieren (vgl. Langer, Bruns, Möller & Erhorn, eingereicht). Als die beiden Extrempole der kontinuierlichen Skala lassen sich *das Nicht-Identifizieren* als niedrigste Ausprägung und *das differenzierte Identifizieren und wissensbasierte Einordnen komplexer Zusammenhänge von Anerkennungs- und Missachtungsprozessen* als höchste Ausprägung bestimmen, zwischen denen mit *dem unspezifischen und spezifischen Identifizieren von Anerkennungs- und Missachtungsprozessen* noch zwei weitere qualitative Niveaudifferenzierungen angenommen werden können (vgl. Langer, Bruns, Möller, & Erhorn, eingereicht). [34]

Bei der Anlage der unterschiedlichen Niveaustufen sollte zudem berücksichtigt werden, dass in dieser Kompetenzstruktur unerfahrene Personen mit einer unfokussierten Betrachtung eher auf der Ebene willkürlichen Beschreibens verbleiben, wohingegen mit zunehmender Erfahrung Unterrichtsverläufe in übergeordnete Sinneinheiten strukturiert, komplexere Zusammenhänge erkannt und infolgedessen adäquate wissensbasierte Erklärungen und Bewertungen getroffen werden können (Berliner, 2001; Seidel & Prenzel, 2007). [35]

4.2.2 Testaufgaben entwickeln

Auf der Grundlage der Schärfung und Operationalisierung des Konstrukts können nun Aufgaben entwickelt werden, die darauf abzielen, das theoretische Konstrukt in seinen Abstufungen angemessen abzubilden (vgl. Wilson, 2005, S. 10). Zur situieren Erfassung professioneller Kompetenzen werden vermehrt Videovignetten-basierte standardisierte Testinstrumente eingesetzt (Kramer et al., 2017; Seidel & Thiel, 2017). Gegenüber Verfahren mit Textvignetten bieten sie verschiedene Vorteile. Neben der notwendigen situations- und anforderungsspezifischen Kontextualisierung ermöglicht eine unterrichtliche Videosequenz vielfältigere Perspektiven der Wahrnehmung und Interpretationen auf eine Anforderungssituation, während ein textbasierter Fall bereits durch eine Reduktion auf Sprache weniger Spielraum lässt (Blömeke, König, Suhl, Hoth, & Döhrmann, 2015; Buddeberg et al., 2018; Seidel & Thiel, 2017). Fällt die Entscheidung für Videovignetten, müssen für jede Skala zunächst Fälle als Stimuli gefunden werden, die sich in ihrer Komplexität unterscheiden.⁴ Nachfolgend muss für jede Videovignette ein Arbeitsauftrag entwickelt werden, der unmittelbar nach Betrachten des Stimuli bearbeitet werden soll (vgl. Kramer et al., 2017; Seidel & Thiel, 2017). Bei den Arbeitsaufträgen muss eine Entscheidung zwischen offenen und geschlossenen Aufgabenformaten getroffen werden (Weber et al., 2020). Für die Messung situationsspezifischer Fähigkeiten der Wahrnehmung und Interpretation empfehlen Kira E. Weber et al. (2020) offene Items ohne Zeitdruck geschlossenen Aufgabenformaten mit Zeitdruck vorzuziehen, um die inhaltliche Breite der individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Anforderungssituation einfangen zu können. Mit der Entwicklung der offenen Aufgabenformate ist auch die Festlegung des Ergebnisraums mithilfe einer Codieranleitung verbunden (vgl. Eggert & Bögeholz, 2014; Wilson, 2005). Die definierten Antwortkategorien sollten eine möglichst eindeutige Einordnung aller möglichen Antworten nach Schwierigkeit erlauben (vgl. Eggert & Bögeholz, 2014; Wilson, 2005). Dabei hat das polytome Codieren gegenüber dem dichotomen Codieren den Vorteil, dass mehrere Antwortkategorien berücksichtigt werden können (Eid & Schmidt, 2014, S. 224; Rost, 2004, S. 84). Demnach bietet es sich an, die Antwortkategorien mindestens nach drei Leveln der Antwortqualitäten zu scoren. [36]

4.2.3 Validierung des Instruments

Ziel des vorgestellten Instruments ist die Messung der situationsspezifischen Fähigkeit des *Wahrnehmens und Interpretierens* bei angehenden Lehrkräften in spezifischen Anforderungssituationen hinsichtlich definierter Anspruchsdimensionen inklusiven Sportunterrichts. Entsprechend sollten die Testergebnisse als Indikator für diese situationsspezifische Fähigkeit im Rahmen des Sportunterrichts interpretiert werden können. Um diese Interpretation zu validieren, eignen sich zusätzlich Validitätsnachweise in Bezug auf den Testinhalt sowie konvergente Nachweise hinsichtlich der Zusammenhänge mit konzeptuell verwandten Konstrukten (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 2014). Darüber hinaus sollte die interne Struktur des Testinstruments geprüft werden. Dafür bietet sich die Item-Response-Theorie an, die auf der Grundannahme basiert, dass sich die Antwortqualität (*Personenfähigkeit*) im jeweiligen latenten Konstrukt und die Schwierigkeit der Items auf einer Messskala abbilden lassen (Wilson, 2005, S. 85). Für die Modellierung erweist sich insbesondere das *Rasch-Partial-Credit-Modell* (Masters, 1982) als geeignet, da sich hier die Itemschwierigkeiten auf die jeweiligen Niveaustufen eines mehrstufigen, polytomen Items beziehen. [37]

5. Fazit und Ausblick

Obwohl die Bedeutsamkeit situationsspezifischer Fähigkeiten für ein erfolgreiches unterrichtliches Handeln vielfach herausgestellt wird, stehen Konzepte für die Vermittlung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht noch am Anfang. Zum einen fehlt es an Kompetenzmodellen, welche die benötigten situationsspezifischen Fähigkeiten ausweisen, zum anderen fehlt es an Konzepten für Lehrveranstaltungen zur Vermittlung sowie an Instrumenten zur Evaluation von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht (vgl. Erhorn et al., 2020). Da die inklusive Sportdidaktik diesbezüglich noch am

Anfang steht, wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags zunächst relevante Forschungsdiskurse aufgearbeitet und auf dieser Grundlage konzeptionelle Überlegungen zur Kompetenzmodellierung (1), zur Konzipierung von Lehrformaten (2) und zur Kompetenztestung (3) angestellt: [38]

1. Für die Generierung eines Kompetenzmodells für den inklusiven Sportunterricht, welches auch situationsspezifische Fähigkeiten berücksichtigt, konnte herausgearbeitet werden, dass die Modellierung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht auf einem Metakonzept basieren sollte, welches Kompetenz als Kontinuum versteht. Für die Modellierung empfiehlt sich eine sowohl theoretische als auch empirische Analyse der spezifischen Anforderungen, welche von den Lehrkräften im Kontext eines inklusiven Sportunterrichts bewältigt werden müssen (vgl. Baumgartner, 2013; Erhorn et al., 2019; Oser, Bauder et al., 2013; Setzer, 2020). Den Gegenstandsbereich der Modellierung sollten Anforderungssituationen eines inklusiven Sportunterrichtes ausmachen, in denen die Ansprüche der Teilhabe, der Anerkennung und der individuellen Förderung virulent werden. Als Untersuchungsmethoden bietet sich eine Kombination aus videografischen Verfahren und Befragungen zentraler Akteur*innen in systematisch gesampelten Situationen an. Die Datenauswertung sollte in Form einer theoretisch geleiteten Rekonstruktion von Kompetenzprofilen vollzogen werden, welche aus Typen von Anforderungssituationen und zugehörigen Teilanforderungen bestehen und die Ebenen der Performanz, der situationsspezifischen Fähigkeiten und der Dispositionen umfassen.
2. Im Hinblick auf mögliche Lehrkonzepte zur Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht konnte das besondere Potenzial einer (videografischen) Fallarbeit herausgestellt werden. In Bezug auf die Fallauswahl wurden konzeptionelle Überlegungen im Hinblick auf den kasuistischen Zugang, die Frage der Fallauswahl sowie auf die Qualität des im Rahmen der Fälle auftretenden pädagogischen Sportlehrkräftehandelns angestellt. Dabei konnten für die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten Vorzüge im Zugang über die auf das pädagogische Handeln fokussierende (akteursorientierte) Kasuistik sowie in der systematisch vorbereiteten bzw. angeleiteten Fallauswahl durch Studierende nach dem Prinzip vom Einfachen zum Komplexen herausgestellt werden. Um die Wirksamkeit videobasierter Fallarbeit weiter positiv zu unterstützen, muss neben der Passung der Fallauswahl auch das Lernsetting zur Fallbearbeitung genauer betrachtet werden. Hier empfiehlt sich als Lernsituation eine Form, welche die Vorteile der Bearbeitung in gemeinsamer mündlicher Diskussion und individueller Analyse in Schriftform kombiniert. Für die systematische Strukturierung einer solchen Fallbearbeitung an Anforderungssituationen inklusiven Sportunterrichts lässt sich das Auswertungsverfahren nach Erhorn (2016) im Dreischritt *Situationen beschreiben, deuten* und *Handlungsalternativen ermitteln* als fundierte und zugleich anwendungsbezogene Vorgehensweise hervorheben, welches zugleich einen Bezug zum Kompetenzmodell nach Blömeke et al. (2015) ermöglicht.
3. Für die Messung situationsspezifischer Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht in hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen konnte herausgestellt werden, dass sich in bereits vorliegenden Messverfahren zur situierten bzw. kontextualisierten Erfassung situationsspezifischer Fähigkeiten der Einsatz von fallbezogenen Videostimuli bewährt hat und zudem die Möglichkeit einer interventionsangepassten Wirksamkeitsüberprüfung bietet. Für die Entwicklung eines solchen videobasierten Testinstruments wurde ein systematisches Vorgehen in mehreren Schritten und orientiert an der rationalen Methode (vgl. Eid & Schmidt, 2014, S. 57) sowie des messtheoretisch begründeten Ansatzes des Construct Modelling nach Wilson (2005) vorgeschlagen. Hierzu wurde schwerpunktmäßig der Fokus der Überlegungen auf die Schärfung und Operationalisierung des theoretischen Konstrukts, die Aufgabenentwicklung sowie die Validitätsüberprüfung gerichtet. [39]

Die im Artikel angestellten Überlegungen und Annahmen sind bisher nur zum Teil durch empirische Studien abgesichert. Sie sollten daher zukünftig praktisch umgesetzt, empirisch geprüft und die Ansätze auf dieser Grundlage konzeptionell weiterentwickelt werden. [40]

¹ Im sportdidaktischen Professionalisierungsdiskurs wird professionelle Kompetenz bisher nur ansatzweise als Kontinuum untersucht. Dies gilt bisher auch für vorliegende nationale und internationale kompetenzorientierte Beiträge, die sich auf die Bewältigung von spezifischen Anforderungen eines inklusiven Sportunterrichts beziehen (vgl. Erhorn et al., 2020).

² Das Konstrukt des Kompetenzprofils von Oser (2013) beschreibt ein „in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, welches das Lernen von Schülerinnen und Schülern differentiell fördert. Es wird reflexiv von der Lehr-Lernsituation mitbestimmt“ (Oser, 2013, S. 39). Mithilfe dieses Konstrukts können professionelle Kompetenzen situationsbezogen und auf der Ebene der Performanz, unter Einschluss der situationsspezifischen Fähigkeiten, auf mittlerer Abstraktionsebene modelliert werden.

³ Scherler (2008) weist darauf hin, dass sich die Logik des Scheiterns leichter rekonstruieren lässt als die Logik des Gelingens, weshalb er eine auf pädagogischen „Unglücksfällen“ aufbauende elementare Didaktik entwirft.

⁴ Für die Auswahl von Fallbeispielen als Stimuli empfiehlt sich ein mehrstufiges Expert*innenverfahren (vgl. u. a. Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010).

Literatur

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Hrsg.) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- 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.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Empirische Erziehungswissenschaft: Band 65*. New York: Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from experts teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. doi: [10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90–114.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M., & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509–542. doi: [10.1007/s11618-014-0564-8](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8)
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.

- Blömeke, S., Suhl, U., & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 422–439.
- Breuer, F. (1995). Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode. In E. König (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung: Band 2. Bilanz qualitativer Methoden. Methoden* (S. 159–182). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Buddeberg, M., Duve, J., Grimminger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A., Krabbe, C., Kranefeld, U., Radhof, M., Tubach, D., & Uhlendorff, U. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL - das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73–91). Münster: Waxmann.
- Digel, S. (2012). Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(3), 42–52.
- 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)
- Doyle, W. (2013). Ecological Approaches to Classroom Management. In E. Emmer, E. Sabornie, C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Eggert, S., & Bögeholz, S. (2014). Entwicklung eines Testinstruments zur Messung von Schülerkompetenzen. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 371–384). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Eid, M., & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Erhorn, J. (2016). Sportunterricht beobachten. Den sportpädagogischen Blick schulen. *Die Grundschulzeitschrift*, 30(4), 51–54.
- 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., Moeller, L., & Langer, W. (2020). Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*. 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.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55654. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Giese, M. (2016a). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109.
- Giese, M. (2016b). Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der Behindertenpädagogik. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein, & C. G. Buhren (Hrsg.), *Pädagogik. Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 29–39). Weinheim: Beltz.
- Giese, M., & Weigelt, L. (2015). Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Edition Schulsport: Band 27. Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 10–52). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Giese, M., & Weigelt, L. (Hrsg.) (2017). *Edition Schulsport: Band 34. Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- 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.
- Heemsoth, T., & Kleickmann, T. (2018). Learning to plan self-controlled physical education: Good vs. problematic teaching examples. *Teaching and Teacher Education*, 71, 168–178.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92366-6
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.020
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 32. Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (S. 137–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164–175.
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35–50.
- Langer, W., Bruns, J., Möller, L., & Erhorn, J. (eingereicht). Entwicklung und Validierung eines videobasierten Testinstruments zur Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmen und Interpretieren in der Anspruchsdimension Anerkennung und Wertschätzung im inklusiven Sportunterricht.
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174.
- Meier, M. (2016). „Was ist der Fall?“ in der Schulpädagogik oder über das Serendipity pattern als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, & M. Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 2. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 125–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, S., Ruin, S., & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 161–170.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1). Abgerufen unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.
- Neuber, N., & Pfitzner, M. (Hrsg.) (2012). *Individuelle Förderung im Sport* (2. Auflage). Berlin: Lit Verlag.
- 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 Berufs-bildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Hrsg.) (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufs-bildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Reuter, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. Ein bislang vernachlässigtes Thema in der Lehrerbildung. *Sportwissenschaft*, 42(4), 240–246.
- Reuter, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“ – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 31–52.
- Richartz, A. (2009). „Die Frau Schmidt beim Schwimmen, die guckt durch mich hindurch!“. Anerkennung und feinfühligere Herausforderungen in der Sportpädagogik. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 53–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2. Auflage). Bern: Huber.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers'. *ZDM*, 48(1), 153–165.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (2. Auflage). *Sportwissenschaft und Sportpraxis: Band 138*. Hamburg: Czavalina Verlag.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „OBSERVER“– Validierung eines video-basierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56. Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 290–306). Weinheim, Basel: Beltz.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen. Die Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Kompetenzdiagnostik* (S. 201–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 32. Video-basierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lern-gelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Setzer, M. (2020). *Kasuistische Analyse von Anforderungssituationen des Sportunterrichts. Eine qualitative Studie zur Systematisierung videografiertes Unterrichtsstunden*. *Schriften zur Sportwissenschaft: Band 155*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41–63.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–395). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozial-forschung*. Weinheim: Beltz.

- Thissen, A., Albert, A., & Scheid, V. (2019). Förderung von Reflexionsfähigkeit durch (Video-) Fallarbeit im Fach Sport. In M. Hartmann, R. Laging, & C. Scheinert (Hrsg.), *Bewegungspädagogik: Band 13. Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 165–175). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thomas, M., & Leineweber, H. (2018). Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Sportlehrkräften an Regelschulen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 88–109.
- Tiemann, H. (2015a). Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Schulsportforschung: Band 6. Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Berlin: Logos Verlag.
- Tiemann, H. (2015b). Inklusiven Sportunterricht gestalten - didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Edition Schulsport: Band 27. Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- 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.
- Weber, K. (2018). Inklusion und Heterogenität in der (Sport-)Lehrer_innenausbildung – Erste Erkenntnisse einer quantitativen Befragung von Sportstudierenden. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 134–159.
- Weber, K., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 343–365. doi: [10.1007/s11618-020-00939-9](https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9)
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Bern: Hogrefe.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91729-0](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0)
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(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 Behörungen. *Gemeinsam Leben*, 20(1), 52–62.
- Wolters, P. (2013). Sportdidaktische Kasuistik. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Edition Schulsport: Band 21. Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 245–263). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung. Edition Schulsport: Band 28*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Kontakt

Jan Erhorn, Universität Osnabrück, Institut für Sport und Bewegungswissenschaften, AB Sport und Erziehung, Jahnstraße 75, 49080 Osnabrück
E-Mail: jan.erhorn@uni-osnabrueck.de

Zitation

Erhorn, J., Langer, W., & Möller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegungen zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.33](https://doi.org/10.21248/Qfl.33)

Eingereicht: 28. Dezember 2019

Veröffentlicht: 23. Juli 2020



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