

LEHRERBILDUNG FÜR EINEN INKLUSIVEN SPORTUNTERRICHT – KONZEPTENTWICKLUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG EMPIRISCHER BEFUNDE

von Georg Friedrich, Sascha Gräfe, Barbara Pögl und Volker Scheid

ZUSAMMENFASSUNG | Der Beitrag widmet sich der Frage, wie die Qualifizierung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern auf den Bildungsauftrag einer inklusiven Schule und eines entsprechenden Sportunterrichts reagieren kann. Die Autorengruppe legt für die Beantwortung dieser Fragestellung einleitend eine theoretische Grundlage, welche die Argumente und Ansprüche der aktuellen Professionalisierungsdebatte aufgreift. Daran anschließend werden zwei empirische Studien vorgestellt, die dazu beitragen, die Elemente einer Sportlehrerbildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu identifizieren. Abschließend werden die daraus ableitbaren Elemente einer inklusionsbezogenen Ausbildung im Kontext zentraler beruflicher Entwicklungsaufgaben skizziert und die dafür möglichen und zweckmäßigen hochschuldidaktischen Formate benannt.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Schulsportforschung, Inklusion, Professionalisierung

QUALIFICATION OF PE TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION – THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE CONCEPT BASED ON EMPIRICAL EVIDENCE

ABSTRACT | This article addresses the question of how the qualification of PE teachers responds to the educational mission of inclusive schools and inclusive physical education in particular. The authors aim to answer this problem by, firstly, laying out a theoretical framework, which takes up aspects of the current debate of increasing professionalism. Subsequently, they introduce two empirical studies which serve to examine the various elements of a PE teacher's education from different angles. As a conclusion, the elements of a teacher training based on inclusion which can be derived from this are outlined in the context of essential developmental tasks in a teacher's education. Possible and appropriate didactic formats for university education are specified.

Key Words: teacher education, instructional research, inclusion, professionalization

LEHRERBILDUNG FÜR EINEN INKLUSIVEN SPORTUNTERRICHT – KONZEPTENTWICKLUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG EMPIRISCHER BEFUNDE

1 | EINLEITUNG

Der in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften im Jahre 2006 erschienene Artikel von Jürgen Baumert und Mareike Kunter mit dem Titel „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ wird als Grundlagenbeitrag einer sich zunehmend an empirischer Bildungsforschung ausgerichteten Lehrerbildungsdebatte betrachtet. Systematisch gehen die Autoren dabei auf eine „Neujustierung“ der theoretischen Perspektiven im Zusammenhang mit der Deutung des Lehrerhandelns und der Lehrerrolle ein. Auszugehen habe eine „Neujustierung“ der Lehrerbildung u. a. von der Analyse der Herausforderungen und Handlungskompetenzen von Lehrkräften und den verschiedenen Handlungsanforderungen bei der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht unter den diversen institutionellen Rahmenbedingungen von Schule (Baumert & Kunter, 2006, S. 477). Orientierung auf Basis empirischer Evidenz liefern für die Lehrerbildung einerseits Analysen zum Berufsfeld der Lehrkräfte. Andererseits haben bildungstheoretische Debatten und Beiträge, die sich der Frage nach den Qualitäten von Unterricht im Allgemeinen sowie den Lernprozessen und der Entwicklungsförderung im Besonderen widmen, Kompetenzmodellierungen hervorgebracht, die eine angemessene Reaktion auf die Bildungsbedarfe liefern sollen.

Der vorliegende Beitrag greift mit der Qualifizierung für einen inklusiven Sportunterricht einen spezifischen und hochaktuellen Bereich der Sportlehrerbildung auf. Forderungen dafür liegen von unterschiedlichster, insbesondere bildungspolitischer Seite vor (u. a. KMK, 2015; Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 2015). Es geht uns darum, auf die in der Lehrerbildungsdebatte formulierte Kritik an einer empiriefernen Konzipierung von Lehrerbildung mit einem Ansatz zu reagieren, der seine Basis in der Rekonstruktion erwartungs- und erfahrungsbezogener Untersuchungsergebnisse findet.

Für den konkreten Fall der Neuorientierung der Sportlehrerbildung im Hinblick auf die Herausforderungen eines inklusiven Schulsports und Sportunterrichts beschreibt der vorliegende Beitrag also nicht allein die theoretischen Kernelemente eines Berufsfeldes, sondern er liefert zugleich wichtige empirische Orientierungen, die dem Bereich der Lehrerbildung (Sportstudierende der 1. Ausbildungsphase) und dem Bereich der schulischen Praxis (Sportlehrkräfte im Schuldienst) entstammen. Dass dieses Vorgehen perspektivisch auch Ergebnisse für eine Kompetenzmodellierung bereitstellt, erscheint plausibel und nahe liegend (u. a. Frey, 2014; Heemsoth, 2016; Messmer & Brea, 2015; Meier, 2013; Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Beide in den Beitrag einfließende Untersuchungen – die Befragung von im Beruf stehenden Sportlehrkräften im Hinblick auf deren Erwartungen und Erfahrungen zum inklusiven Sportunterricht (Kap. 3.1) und die Befragung von Sportstudierenden zu den Wirkungen eines Ausbildungsangebots, das für die Herausforderungen

eines inklusiven Sportunterrichts qualifiziert (Kap. 3.2) – dienen somit der Grundlegung von Elementen und Bestandteilen für die Entwicklung eines Lehrkonzeptes, die im abschließenden Kap. 4 dieses Beitrags formuliert sind. Sie sollen einen hochschuldidaktischen Entwicklungsprozess strukturieren und unterstützen, vor dem alle sportlehrerbildenden Universitäten stehen. In diesem Prozess lässt sich beobachten, dass die Aus- und Weiterbildungspraxis, unter dem Druck gesetzlicher Vorgaben, der notwendigen theoriegeleiteten Konzeptentwicklung gelegentlich vorausseilt. Der Beitrag versucht, Teile der entstandenen Lücke zu schließen. Abb. 1 gibt dazu die Struktur des Beitrags in vereinfachter Form wieder.

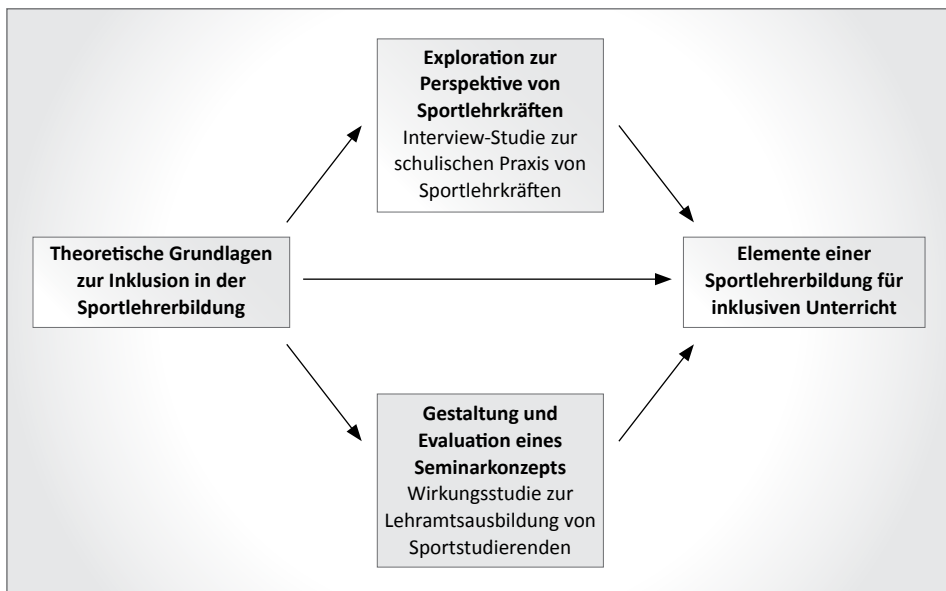


Abb. 1: Struktur des Beitrags

2 | THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN UND EINORDNUNG

Die Entwicklung von Grundelementen einer Sportlehrerbildung, die dem Anspruch folgen, Antworten auf die Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts zu geben, steht im Kontext einer Debatte über die Professionalisierung von Lehrkräften sowie deren Merkmale und Standards. Tenorth (2006, S. 589) bemerkt rückblickend, dass diese Debatte über Professionalität „ausdrücklich den ‚Kompetenz‘-Begriff einführt“.

Eine eigene Bezeichnung, die er mit Blick auf die entstandene Vieldeutigkeit der Kategorie „Kompetenz“ vorschlägt, lautet „professionelle Schemata“. Diese umfassten sämtliche Elemente der Organisation der Praxis eines professionellen Alltags. Dabei müsse sich die universitäre Lehrer-

bildung darüber bewusst sein, dass sie nicht in der Lage sei, sämtliche Elemente eines pädagogischen Habitus zu realisieren. Dies gelte insbesondere für jene, die erst im Laufe des Berufsalltags entstehen. Professionelle Elemente, welche die erste Lehrerbildungsphase zu thematisieren hätte, wären demzufolge: die Organisation von Lerngelegenheiten, die Diagnose und Beurteilung von Leistungen der Lernenden, die Fähigkeiten zur kollegialen Arbeit und zur Entwicklung der Schule als System (Tenorth, 2006, S. 590f.).

Das eingangs zitierte heuristische Rahmenmodell der Handlungskompetenz professioneller Lehrkräfte von Baumert und Kunter (2006) unterstützt den systematischen Zugang zu den Elementen und Bestandteilen einer Professionalisierung von Lehrkräften auf der Ebene des Fachs Sport. Orientierung liefert dabei die Triade pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Wissens (ebd., S. 482). Baumert und Kunter differenzieren ihre Elemente weiter aus, wonach theoretisch-formales Wissen neben praktischem Wissen und Können steht, welche, „erfahrungsbasiert in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen“ (ebd., S. 483), wirksam werden. Für die Autoren stellt insbesondere das fachdidaktische Wissen eine „Wissenskomponente sui generis“ (ebd., S. 493) dar, mit empirisch nachweisbarer Wirksamkeit im Hinblick auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (ebd.). Das Modell wurde im Rahmen einer erstmalig im deutschsprachigen Raum vorgelegten, umfangreichen Studie zur Erfassung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zugrunde gelegt. Bei der COACTIV-Studie bilden die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen den Untersuchungsfokus, weil diese „unmittelbare Handlungsrelevanz für die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften aufweisen“ (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011, S. 41). In Kap. 3.2 des vorliegenden Beitrags werden einzelnen Elemente des bekannten heuristischen Rahmenmodells von Baumert und Kunter aufgegriffen und auf den spezifischen Untersuchungsgegenstand der empirischen Studie adaptiert.

Wer von professionellen Kompetenzen spricht, die als zentrale Merkmale von Lehrerbildung fungieren, entlastet sich nicht von der Beantwortung der Frage, was grundlegend unter *Lehrerbildung* zu verstehen sei. Eine umfassende Ableitung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Die Bezugspunkte der Autoren seien jedoch im Kern skizziert. So hat Uwe Hericks (2015) in seinem aktuellen Grundsatzbeitrag „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ ein Bildungskonzept definiert, das wichtige Leitlinien formuliert, welche auch für die Sportlehrerbildung Orientierung liefern. Einschränkend bemerkt Hericks jedoch, dass „die Ausarbeitung einer *pädagogischen*, d. h. an einem elaborierten Konzept von *Bildung* orientierten Professionstheorie“ noch ausstehe (Hericks, 2015, S. 15). Gleichwohl ließen sich „Schlussfolgerungen auf die universitäre Phase der Lehrerbildung mit dem Fokus auf Bildung der angehenden Lehrpersonen ziehen“ (ebd.). Hericks rekurriert auf ein *transformatorisches Bildungsverständnis*, wonach Bildung Prozesse der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverständnisses realisiert und fördert (ders. S.10f., mit Bezug auf Koller, 2012). Danach gilt es, zunächst einen eigenen Standpunkt in der Welt zu erlangen, wozu *Wissen* über die Welt eine Voraussetzung bildet. Hericks zitiert an dieser Stelle Benner (2002, S. 74), der fordert,

dass es zu einem „Blickwechsel“ kommen müsse, „von einem Denken, Lernen und Handeln in den Sphären der unmittelbaren Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientistischen Wissens und Könnens“ (Hericks, 2015, S. 10).

Hieraus lässt sich auch für die Sportlehrerbildung ableiten, dass die Perspektiven und Ergebnisse der für den inklusiven Sportunterricht relevanten Wissenschaftsdisziplinen Eingang in die Lehre finden müssen. Darin dürfte zweifellos die zentrale Ausrichtung akademischer Lehrerbildung der ersten Ausbildungsphase liegen. Darüber hinaus zählt Hericks (2015) die Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz und die gemeinsame produktive Suche nach Lösungen zu den Bestandteilen der Lehrerbildung. Für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase identifiziert Hericks (2015, S. 9) weiterhin vier berufliche *Entwicklungsaufgaben*, die bereits in der ersten Ausbildungsphase berücksichtigt und thematisiert werden sollten:

- Klärung der eigenen Rolle als Lehrperson;
- Nutzungsmöglichkeiten der organisatorischen/ institutionellen Rahmenbedingungen;
- Anerkennung der Schüler als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige andere;
- die Rolle als Vermittler von Fachinhalten entwickeln.

Schlussfolgerungen, die Hericks für die universitäre Lehrerbildung zieht, lassen sich in Richtung auf die spezifischen Bedingungen eines inklusiven Sportunterrichts und die daran ausgerichteten universitären Lehrinhalte und Lehrkonzeptionen konkretisieren. Fachdidaktik und Fachwissenschaften hätten sicherzustellen, dass ein „belastbares inhaltliches und methodisches Angebot“ (Hericks, 2015, S. 15) zur Verfügung gestellt wird. Im Hinblick auf die Professionalisierung für einen inklusiven Sportunterricht zeigt sich hier, wie bereits einleitend angesprochen, eine erhebliche Lücke zwischen dem Bedarf und dem Angebot didaktisch-methodischer Konzepte. Vorhandenes wäre zu sichten, Desiderata zu identifizieren und in konkrete Forschungsfragen auszuformulieren. Hier schließt sich konkret die Frage nach den Überzeugungen und Vorstellungen der im inklusiven Setting des Sportunterrichts arbeitenden Lehrkräfte an.

Im Rahmen der Lehre wären die diagnostischen Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006, S. 489) im Hinblick auf die Lern- und Handlungsbedingungen der Schüler zu erweitern, zu vertiefen und die subjektiven Vorstellungen (*Sehbehinderte Schüler haben immer ein besseres Gehör, Sprachbehinderung spielt beim Sportunterricht keine Rolle etc.*) der Studierenden zu korrigieren und zu reflektieren. Eine weitere, mit der Professionalisierung von Lehrkräften grundsätzlich verbundene Aufgabe bestünde in der Infragestellung einer scheinbar vertrauten Praxis im Rahmen der eigenen Schulbiografie (Hericks, 2015, S. 15; vgl. zu diesem Aspekt u. a. Lüsebrink, Messmer & Volkman 2014). In diesem Punkt liefert der inklusive Sportunterricht eher eine Leerstelle, da diesbezügliche Erfahrungen der Studierenden aus dem eigenen Unterrichtserleben heute noch eher selten sein dürften. Deshalb erhalten Schulpraktika, das Arbeiten mit Videodokumenten und das Sammeln praktischer Erfahrungen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen eine besondere Bedeutung, wenn durch sie Erfahrungen und Reflexionsanlässe zum inklusiven Sportunterricht erstmals vermittelt werden. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass solche Konfrontationen mit der Un-

terrichtspraxis in einer sehr frühen Phase des Studiums in Ermangelung theoretisch-analytischer Kenntnisse, in der Gefahr stehen, subjektive anstatt wissenschaftlich gesicherte Theorien zu (re-)aktivieren. Mit der bildungstheoretischen Fundierung des Lehramtsstudium verbinden Czerwenka und Nölle (2014) spezifische Forschungsprogramme zur Untersuchung der Lehrerbildung. Diese seien insbesondere als Interventionsstudien oder Evaluationsforschung anzulegen (ebd., S. 481). Für das Forschungsfeld des inklusiven Unterrichts im Allgemeinen und eines inklusiven Sportunterrichts im Besonderen kommen u. E. aufgrund der Neuartigkeit des schulischen Inklusionsauftrags ergänzend qualitative Explorationsstudien hinzu. Beide Zugänge, Exploration und Evaluation, finden im folgenden Kap. 3 Anwendung und bilden die empirische Fundierung für die abschließende Konstruktion der Elemente einer Lehrkonzeption. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird dabei einerseits thematisiert, wie Sportlehrkräfte im Hinblick auf den inklusiven Sportunterricht ihre eigene Professionalität einschätzen. Inwieweit Elemente einer solchen Professionalität andererseits Erfolg versprechend in einer Lehrveranstaltung der ersten Phase Eingang finden können und Effekte zeigen, wird im Rahmen einer Lehrveranstaltungsevaluation verdeutlicht.

3 | EMPIRISCHE STUDIEN

3.1 | INKLUSION IM SPORTUNTERRICHT – EXPLORATION DER PERSPEKTIVEN VON SPORTLEHRKRÄFTEN

Fragestellung und Forschungsdesign

Im Hinblick auf eine Professionalisierung von Lehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht zeigen sich auf den unterschiedlichsten Ebenen erhebliche Desiderata. Zu diesen gehören Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Hinblick auf das Unterrichten in inklusiven Settings¹. Zu diesem Zweck wurden seit dem Jahr 2013 insgesamt 30 Sportlehrkräfte unter Anwendung qualitativer Leitfadenterviews befragt. Die Ergebnisse liefern eine empirisch fundierte Basis für konzeptionelle Entscheidungen auch im Hinblick auf die Qualifizierung und Kompetenzvermittlung im Rahmen der Sportlehrerbildung der ersten Ausbildungsphase.

Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung der Items der *Checkliste für Inklusion* (Hessische Lehrkräfteakademie, 2016) sowie des *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2003) erstellt, die beide Standards und Merkmale inklusiver schulischer Bildung definieren. Die kategorienbasierte Auswertung der Interviewdaten folgte der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) und wurde mithilfe des Datenanalyseprogramms Maxqda® (Kuckartz, 2010; 2012) durchgeführt. Entsprechend des inhaltsanalytischen Verfahrens wurden die Hauptkategorien zunächst deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Die Subkategorien wurden anschließend anhand der differenzierten Aussagen der interviewten Sportlehrkräfte entwickelt. Die Darstellung der Ergebnisse wird an dieser Stelle exemplarisch auf die beiden Kategorien „Unterricht“ und „Lern-

1 So weisen Schierz und Miethling (2017, S. 55) in ihrem Überblicksartikel zur Erforschung von Sportlehrer-Professionalisierungsverläufen grundsätzlich darauf hin, dass „eine bedeutende Leerstelle im gegenwärtigen Forschungsbestand“ zu deren Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern bestünde.

gruppe“ bzw. deren Subkategorien fokussiert². Insbesondere die Kategorie „Ausbildung“ wird in diesem Artikel nicht beschrieben, da ein Großteil der Befragten zu einem Zeitpunkt ausgebildet wurde, zu dem Inklusion in der Lehrerbildung noch keine Rolle spielte. Einen Überblick über den gesamten Kategorienapparat liefert die folgende Abb. 2.

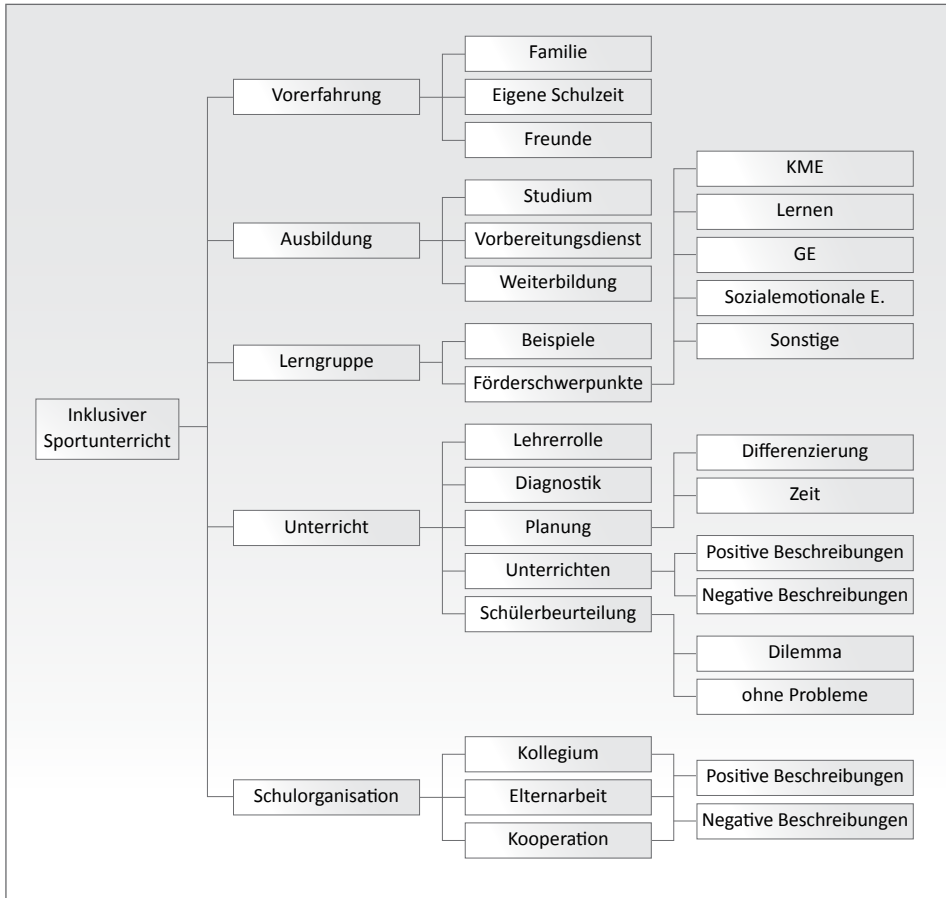


Abb. 2: Systematik der inhaltsanalytischen Kategorien

Die Auswahl der Interviewpartner wurde durch zwei Kriterien eingeschränkt. Zum Zeitpunkt des Interviews mussten die Befragten im hessischen Schuldienst tätig sein³ und Erfahrungen im Hinblick

2 Ergänzende Ergebnisse liefert eine Interviewstudie von Leineweber et al. (2015). In dieser wurden die subjektiven Theorien von Sportlehrkräften im Hinblick auf die Handlungsstrategien des Ignorierens, Reduzierens und Akzeptierens im inklusiven Sportunterricht rekonstruiert.

3 Davon 18 Gesamtschullehrkräfte, sechs Grundschullehrkräfte, drei Lehrkräfte aus Haupt- und Realschulen, drei Lehrkräfte an Gymnasien. Altersverteilung: neun Lehrkräfte unter 30 Jahren, 17 zwischen 30 und 45 und vier Lehrkräfte über 45 Jahren.

auf das Unterrichten von inklusiven Klassen im Sport aufweisen. Lehrkräfte aus Gesamtschulen sind in der Stichprobe mehrheitlich vertreten, was den besonderen Stellenwert der Gesamtschulen bei der inklusiven Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf widerspiegelt (Klemm, 2015, S. 54; Merz-Atalik, 2008, S. 13).

Dabei liegt der Studie ein Inklusionsverständnis zugrunde, das unter inklusivem Unterricht die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung und ohne diesen Förderanspruch versteht (Hessisches Kultusministerium, 2015, S. 48). Dieses Verständnis kommt auch den Aussagen der Lehrkräfte am nächsten, wobei diese im Sprachgebrauch die Begriffe *Integration* und *Inklusion* zum Teil synonym verwenden⁴.

Ergebnisse

Bei der anschließenden Darstellung wird zunächst die jeweilige Kategorie bzw. Subkategorie definiert, bevor auf die inhaltsanalytischen Ergebnisse im Einzelnen eingegangen wird.

Die Kategorie „Lerngruppe“ umfasst alle Aussagen, die sich auf die Schülergruppe, einzelne Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Förderschwerpunkte beziehen. Dabei sind die Aussagen der Subkategorie „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ (KME) für die Sportlehrkräfte in inklusiven Settings von besonderer Bedeutung. Rund 50 % der Codings mit Bezug zu *Förderschwerpunkten* rekurriert auf diese Spezifizierung. Der „Rollstuhlfahrer“ wird vor allem von Sportlehrkräften mit wenig bis gar keiner Erfahrung in diesem Förderschwerpunkt als eine Art „worst case“ betrachtet. Dabei werden erhebliche Schwierigkeiten darin gesehen, ihn in den Unterricht zu integrieren.

„Man muss halt immer den Grad der Behinderung betrachten, aber einen Jungen im Rollstuhl z. B. kann man in einen Sportunterricht sehr schlecht einbauen. Vor allem muss man ja auch gleichzeitig den anderen Kindern etwas beibringen. Wenn ich mir jetzt die kommenden Bundesjugendspiele vor Augen halte, dann wüsste ich zum Beispiel auch nicht, wie ich das mit einem Schüler in einem Rollstuhl machen soll, außer, dass er mir dann hilft, Zeiten zu stoppen und Ergebnisse zu verschriftlichen.“

Lehrkräfte, die Unterrichtserfahrung mit Rollstuhlfahrenden haben, beschreiben andererseits diese Situation als unproblematisch.

„[...] und dann haben wir uns eben einige Spielformen ausgedacht, in die wir den Rollstuhlfahrer sehr gut integrieren konnten bzw. inkludieren (lächelt). Auch da haben wir uns stark am Vorbild Rollstuhlbasketball orientiert. Wir haben halt schon versucht, dafür zu sorgen, dass der Rollstuhlfahrer voll mitmachen kann, aber die anderen Kinder nicht das Gefühl hatten: ‚Ah, das machen wir nur wegen dem‘ und ‚Ohne den wär’s ja viel besser‘. Aber ich glaube, so schnell passiert das dann auch wieder nicht, also, dass die nicht behinderten Kinder das denken, denn für die ist das ja keine Überraschung: Der Rollstuhlfahrer ist ja jede Stunde da.“

4 Eine ausführliche Diskussion der Begrifflichkeiten findet sich bei Frühauf (2012).

Tendenziell sind die Aussagen über die Teilnahme von Lernenden mit „leichten“ körperlichen oder motorischen Einschränkungen optimistisch und verweisen auf positive Erfahrungen. Diese Schülergruppe wird als gut integrierbar betrachtet.

Weiterhin problematisch stellt sich für viele Sportlehrkräfte die sinnvolle Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Mehrfachbehinderung und starker Bewegungseinschränkung dar.

„Also, manchmal ist es wirklich schwierig. Wenn ich mich an einen wirklich schwerstmehrfach Behinderten erinnere. Der hat im Sportunterricht (...) einen E-Rolli gehabt. Der ist dann nebenbei einfach, die ganze Zeit ist der halt, hoch- und runtergefahren oder wenn dann beim Ball spielen oder so, wenn der Ball mal ins Aus gegangen ist, dann ist der halt hinge..., eh, ist er halt hingefahren, hat sich den Ball geben lassen, ist zurückgefahren und hat dann den Ball 'nem Mitspieler angeboten und dann konnten die dann weiterspielen. Also, er hat zwar nicht direkt mitgespielt und konnte dann nicht mitmachen, aber er war trotzdem dabei.“

Zwei weitere Schülergruppen, die mehrfach in den Berichten der Sportlehrkräfte genannt werden, sind solche mit diagnostiziertem ADHS und mit Autismus-Spektrum-Störungen. Dabei fluktuieren die Einschätzungen der Sportlehrkräfte zwischen „nicht integrierbar“ und „problemlos“. Hier spiegelt sich die Komplexität des Themengebiets insgesamt wider. Trotz vergleichbarer diagnostisch-terminologischer Zuordnung zweier Lernender, werden die Inklusionschancen stark unterschiedlich eingeschätzt und beurteilt.

Die Hauptkategorie „Unterricht“ subsummiert alle Aussagen der Sportlehrkräfte, die sich auf den unmittelbaren Unterricht beziehen. Unterschiedliche methodische und didaktische Aspekte fallen in diese Kategorie. Die Subkategorien beziehen sich auf Themen wie Unterrichtsplanung, Diagnostik, aber auch auf die Rolle der Lehrkraft in inklusiven Settings. Die Lehreräußerungen zur Hauptkategorie „Unterricht“ weisen drei zentrale Überlegungen auf:

1. Es besteht die Auffassung, dass inklusiver Sportunterricht sich nicht oder nur geringfügig von nicht inklusivem Sportunterricht unterscheidet. Eine häufige Begründung in diesem Zusammenhang lautet: Differenzierung findet eigentlich ständig statt.

„Ich kann auch hier wieder nur betonen, dass sich eine inklusive Stunde von einer ‚normalen‘ nicht großartig unterscheidet. Ich versuche, die Übungsformen so zu gestalten, dass die I-Kinder in der Regel an jeder Übung teilnehmen können und sich wohlfühlen. Sind Übungen oder Spielformen von vorneherein zu komplex, überlege ich mir im Vorfeld Alternativen, sodass die Übungen in vereinfachter Form ausgeführt werden können. Wichtig ist jedoch, dass die I-Kinder die Übungen trotzdem mit den anderen zusammen machen, nur eben eine leichtere Version sozusagen. Differenzierung ist hier das springende Wort!“

2. Im Umgang mit Kindern mit Förderbedarf wird Gleichbehandlung von den Befragten als grundlegende Handlungsmaxime betrachtet. Die individuelle Förderung spielte kaum eine Rolle. Dabei lässt die gewählte Terminologie auf eigene und teilweise unsichere Muster der Situationsbeschreibung schließen.

„Man muss einfach versuchen, das Inklusionskind oder die Inklusionskinder genauso wie die anderen zu behandeln und ihnen das Gefühl geben, dass sie wie jedes andere Kind sind. Aufpassen muss man, dass andere Kinder nicht abfällige Kommentare in Richtung des Inklusionskindes loslassen. Deswegen habe ich immer am Anfang das Thema Inklusion mit den Kindern in der Klasse besprochen und dabei darauf aufmerksam gemacht, dass man die Inklusionskinder wie jedes andere behandeln muss.“

3. Soziale Lernziele sind verstärkt zu verfolgen. Hierzu rückt vor allem die Sensibilisierung der Klasse, sowie Fairness und Vermeidung von Ausgrenzung im Rahmen eines eher offenen Unterrichts in den Vordergrund.

„Es ist mir wichtig, die Klasse immer wieder auf ein teamsportliches Verhalten hinzuweisen und somit an den rücksichtsvollen Umgang mit den eingeschränkten Mitschülern zu erinnern. Sensibilisierung der Klasse ist ein wichtiger Punkt. Gleichzeitig sollen die leistungsstarken Schüler zu keinem Zeitpunkt unterfordert sein. Ich will ihnen die Möglichkeit geben, sich in meinem Unterricht weiterzuentwickeln. Die Unterrichtsgestaltung muss möglichst so offen sein, dass man mit kurzfristigen Planänderungen jederzeit alle Schüler wieder optimal fordern kann.“

Die Lehrerrolle verändert sich nach Aussagen der Interviewpartner in Anbetracht des Inklusionsauftrags nur in geringem Maße. Wird die Rolle der Lehrkraft in inklusiven Settings beschrieben, zeichnen sich zwei Strömungen ab: Auf der einen Seite wird die Lehrkraft als „Lenker“ beschrieben, die den Unterricht vermehrt strukturiert und ihre Beobachterrolle aufgibt. Auf der anderen Seite beschreibt sich die Lehrkraft als „Lernbegleiter“, die Aufgaben in Kleingruppen verlagert und dabei unterschiedliche Differenzierungen anbietet. Es kristallisieren sich zwei Vorstellungen eines professionellen Lehrerhandelns aus den Aussagen heraus:

Situationsangemessenes und differenziertes Agieren in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern sowie ein Methodenrepertoire, das auf spezifische unterrichtsmethodische Herausforderungen reagiert, gehören zum Konzept eines inklusiv unterrichtenden Sportlehrers. *„Klar hat man mehr Arbeit und man hat mehr Verantwortung, aber das sind zwei Aspekte, die man immer hat. In einem Inklusionsfall tritt die menschliche Beziehung noch mehr in den Vordergrund, da man mit Inklusionskindern sehr sensibel umgehen muss. Die haben teilweise ganz andere Sorgen, als über einen Kasten zu springen“.*

Die Subkategorie „Planung“ thematisiert unterrichtsrelevante Prozesse, die im Vorfeld des inklusiven Unterrichts zu realisieren und sicherzustellen sind. Der Faktor Zeit hat sich in diesem Kontext für die Lehrkräfte als zentrale Begrifflichkeit herausgestellt. Dabei bezieht sich der Zeitbegriff auf drei unterschiedliche Aspekte: Der Zeitaufwand, um Unterricht für eine inklusive Lerngruppe zu planen, ist nach Aussagen der Lehrkräfte erheblich größer als bei „normalen“ Gruppen.

„Meine Inklusionskinder konnte ich immer irgendwie in den Sportunterricht einbauen. Manchmal dauert halt die Planung dann schon mal doppelt so lange wie die normale Planung, aber umso glücklicher ist man dann, wenn das Inklusionskind sehr gut integriert ist.“

Viele Lehrkräfte schildern Unsicherheiten vor der Übernahme einer inklusiven Lerngruppe, die sie erst im Laufe zunehmender Berufserfahrung ablegen konnten.

„I: Hatten Sie das Gefühl, mit dieser Situation, also eine inklusive Klasse zu unterrichten, umgehen zu können? B: [...] da muss ich mit „nein“ antworten – zumindest, was meine ersten Stunden in dieser Klasse angeht. Aber, wie eingangs bereits erwähnt: Mit zunehmender Zeit wird man souveräner.“

Weiterhin spielt im Rahmen des Unterrichtens das Zeitmanagement eine wichtige Rolle, da die Gruppe unterschiedlich schnell lernt und inklusionsbestimmte Lernprozesse nach Aussagen der Lehrkräfte länger brauchen.

„Na ja, also, ich muss natürlich genau auf mein Zeitmanagement achten. In einer normalen Stunde kann ich einfach viel mehr durchnehmen, als in einer mit einem oder mehreren inklusiven Kind/ern.“

Unterschiedliche Aspekte der Diagnostik werden unabhängig von der Lehrerfahrung der befragten Lehrkräfte als bedeutsame Komponenten der Unterrichtsplanung betrachtet. Hierbei werden unzureichende Kenntnisse über die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf als ausschlaggebendes Momentum für das Auftreten von Problemen im Unterricht identifiziert.

„[...] und ganz wichtig ist natürlich, dass man die Lerngruppe auch bei der Planung im Blick hat. Bevor ich den Unterricht konzipiere, ist es wichtig, dass ich über die Förderschüler informiert bin und diese auch einzuschätzen weiß, und dann habe ich auch keine Probleme in der Gestaltung des Unterrichts. Problematisch kann es werden, wenn ich die Gruppe nicht richtig kenne und den Leistungsstand nicht richtig einschätzen kann.“

Zwischenfazit

Die hier vorgestellten inhaltsanalytischen Kategorien aus der explorativen Interviewstudie bilden einen exemplarischen Ausschnitt unserer Datenanalyse. Insgesamt lassen sich aus den Äußerungen der Sportlehrkräfte folgende professionsbezogene Aspekte ableiten:

1. Der Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ nimmt bei Sportlehrkräften eine Sonderstellung ein. In diesem Bereich gibt es Unsicherheiten und Vorurteile, die bereits in der Sportlehrerausbildung thematisiert werden sollten.
2. Differenzierung und Anpassung von Unterrichtsinhalten und Aufgabenstellungen werden als wichtige Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung in inklusiven Settings identifiziert. Zielgleiche Lernangebote erscheinen dabei problembehafteter als differenzierte Angebote.
3. Gutes Zeitmanagement, schülerorientierte Planung und soziale Aspekte (soziale Lernziele, Lehrer-Schüler-Interaktion) stellen zentrale Kategorien in den Aussagen der Lehrkräfte dar. Diese werden nach eigener Einschätzung zum Teil erst in der Berufspraxis entwickelt und angeeignet.
4. Aussagen der Lehrkräfte über Erwartungen und Erfahrungen sind stark geprägt von den schulischen Rahmenbedingungen, aber auch vom persönlichen Erleben mit den unterrichteten Schülerinnen und Schülern. Vergleichbare und ähnliche Problemstellungen werden von unterschiedlichen Lehrkräften sehr verschieden bearbeitet, interpretiert und bewertet.

3.2 | INKLUSION IN DER SPORLEHRERAUSBILDUNG – GESTALTUNG UND EVALUATION EINES SEMINARKONZEPTS

Es wurde in der theoretischen Einordnung herausgearbeitet, dass diverse Perspektiven eines inklusiven Sportunterrichts bereits in der akademischen Ausbildung thematisiert werden müssten (Hericks, 2015). Um die in Kap. 2 aufgezeigte Lücke zwischen dem Kompetenzbedarf und dem Qualifikationsangebot von didaktischen Konzepten im Kontext von Inklusion und Sportlehrerbildung zu schließen, müssen hochschuldidaktische Lehrkonzepte entwickelt und implementiert werden. Hierzu liegen jedoch „kaum evaluierte Konzepte für Unterricht und Lehrerbildung“ (Scheid & Friedrich, 2015, S. 35) vor.

Fragestellung und methodisches Vorgehen

Das im Folgenden dargestellte Forschungsvorhaben widmet sich der Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts, auf dessen wissenschaftlicher Grundlage Inklusion in Bezug auf Beeinträchtigung und Behinderung in die Sportlehrerbildung eingebettet werden soll. Das Projekt läuft über einen Zeitraum von vier Jahren (2015-2018). Dem Vorhaben liegen zwei Leitfragen zugrunde:

1. Wie kann das Thema Inklusion in die erste Phase der Ausbildung von Sportlehrkräften eingebettet werden (Lehrkonzept)?
2. Welche Wirkungen ergeben sich bei den Studierenden durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung (Wirkungsanalyse)?

Zur Beantwortung der *ersten Leitfrage* werden die Kompetenzen, die eine Sportlehrkraft im Umgang mit Diversität und Heterogenität benötigt, in den Mittelpunkt gerückt. Dies geschieht in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006), deren generisches *Modell professioneller Handlungskompetenz* vier Kompetenzfacetten (Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten) unterscheidet (ebd., S. 482). Bei der projektspezifischen Gestaltung des Lehrkonzepts zum inklusiven Sportunterricht liegt der Fokus auf den beiden Bereichen des Wissens und der Überzeugungen. Dies begründet sich einerseits in der Verortung des Konzepts in der ersten Phase der Lehrerbildung und andererseits darin, dass positive Einstellungen von Lehrkräften ausschlaggebend für einen erfolgreichen inklusiven Sportunterricht sind (Leineweber, Meier & Ruin, 2015). Die Inhalte der beiden Dimensionen *inklusionsbezogenes Professionswissen* und *inklusionsbezogene Überzeugungen/Werthaltungen* wurden in Anlehnung an Baumert und Kunter ausdifferenziert. Insbesondere die drei Bereiche des Professionswissens dienen dabei als Grundlage der thematischen Gestaltung der Lehrveranstaltung (u. a. Textor, 2015; Tiemann, 2015) (vgl. Tab. 1).

Für die Vermittlung der Inhalte wird die hochschuldidaktische Veranstaltungsform des Seminars mit wöchentlichen Präsenzsitzungen und begleitender Portfolioarbeit (Brunner, Häcker & Winter, 2006) gewählt. Die theoretischen Inhalte werden von den Studierenden in Form von Referaten aufbereitet und präsentiert. Darüber hinaus finden Erprobungseinheiten (u. a. Anwendung fachdidaktischer Modelle, Auseinandersetzung mit Beeinträchtigung und Alltagsbewältigung) statt, um

den Kompetenzerwerb durch persönliche Erfahrungen zu unterstützen (Czerwenka & Nölle, 2014) und eine Verknüpfung zum Problemfeld herzustellen.

Tab. 1: Wissensbereiche und Inhalte des Seminarkonzepts

Wissensbereiche	Inhalt
Fachwissen	Grundlegendes Wissen zum Thema Inklusion mit dem Fokus auf Beeinträchtigung (u. a. Diversität, Definitionen, Formen von Beeinträchtigung)
Fachdidaktisches Wissen	Wissen über didaktisches Potenzial von Aufgaben, Schülervorstellungen und zu Gestaltungsmöglichkeiten von inklusivem Unterricht (u.a. Individualisierung, kooperatives und soziales Lernen)
Pädagogisches Wissen	Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Planungswissen, Unterrichtsführung und Diagnostizieren in inklusiven Gruppen (u. a. inklusive Schule, multiprofessionelle Teams, Beurteilungsmöglichkeiten)

Es ist außerdem anzunehmen, dass sich die Überzeugungen der Studierenden gegenüber dem Inklusionsauftrag durch individuelle Erfahrungen mit Beeinträchtigung und Behinderung positiv verändern. Es ist jedoch davon auszugehen, dass insbesondere die Haltungen von Lehrkräften „höchst resistente Faktoren“ (ebd., S. 475) der professionellen Identität darstellen. Um den Qualifikationsprozess bezüglich des Wissens und einer kompetenzfördernden Einstellung zu unterstützen, werden die Seminarveranstaltungen in E-Portfolios mithilfe von Leitfragen dokumentiert. In diesem fassen die Teilnehmenden ihr erworbenes Wissen zusammen und reflektieren bzw. problematisieren das Gelernte in Bezug auf ihre spätere Rolle als Sportlehrkraft und den Sportunterricht.

Die *zweite Leitfrage* der Untersuchung betrifft die Wirkungen der konzipierten Lehrveranstaltung auf die Teilnehmenden. Um diese angemessen zu erfassen, kommen quantitative und qualitative Forschungsmethoden im Rahmen eines Versuchs-Kontrollgruppen-Designs zum Einsatz (vgl. Abb. 3). Im Hinblick auf die Erfassung des Kompetenzzuwachses wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt. Der eingesetzte Fragebogen setzt sich zusammen aus eigens entwickelten Items zum inklusionsbezogenen Professionswissen (drei Bereiche entsprechend Tab. 1) und bereits bestehenden Instrumentarien zu allgemeinen und fachspezifischen Einstellungen zu Inklusion (drei Skalen⁵ nach Kunz, Luder & Moretti, 2010 bzw. Rischke, Heim & Gröben, 2017)⁶.

5 Skala „Förderung und Unterstützung“ (sieben Items), Beispiel: Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.
 Skala „Soziale Integration“ (vier Items), Beispiel: Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.
 Skala „Gemeinsamer Sportunterricht“ (sieben Items), Beispiel: Ich begreife die Heterogenität in einem Sportunterricht, an dem Lernende mit und ohne Behinderung teilnehmen, als Chance.

6 Die Reliabilitätsprüfung der drei Wissensbereiche im Fragebogen ergeben folgende Werte für Cronbachs- α : Fachwissen $\alpha = .681$, fachdidaktisches Wissen $\alpha = .755$ und pädagogisches Wissen $\alpha = .768$. Die EZI-Skalen von Kunz, Luder und Moretti (2010) sowie die Skala von Rischke, Heim und Gröben (2017) wurden ausgewählt, weil sie faktorenanalytisch geprüfte Instrumente darstellen.

Abb. 3 zeigt das Forschungsdesign der gesamten Studie, die sich in mehrere Untersuchungsphasen gliedert.

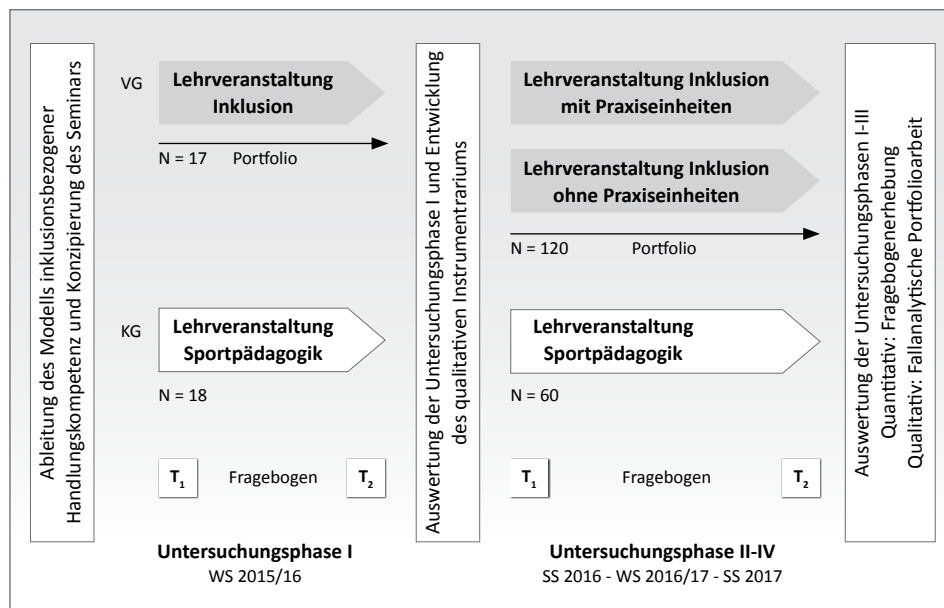


Abb. 3: Forschungsdesign der Evaluationsstudie

Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Fragebogenerhebung im Rahmen der ersten Untersuchungsphase. Die Stichprobe umfasst insgesamt 35 Personen, wovon 17 der Versuchsgruppe (VG) und 18 der Kontrollgruppe (KG) zuzuordnen sind. Die beiden Gruppen unterscheiden sich zu T₁ sowohl in der Verteilung nach Geschlecht, Semesterzahl und Vorwissen als auch in der Ausprägung in den beiden Dimensionen Professionswissen und Überzeugungen nicht signifikant voneinander⁷. Die Daten erfüllen die Voraussetzung der Normalverteilung.

Ein varianzanalytischer Vergleich (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung) zeigt zunächst für alle drei Wissensbereiche signifikante Veränderungen über den Seminarverlauf von T₁ zu T₂ mit großen Effektstärken (Fachwissen: $F = 8,223$, $p = .007$, $\eta^2 = .215$; fachdidaktisches Wissen: $F = 22,571$, $p = .000$, $\eta^2 = .429$; pädagogisches Wissen; $F = 7,561$, $p = .010$, $\eta^2 = .201$). Dies spricht allgemein für eine überzufällige Steigerung des Professionswissens zu Inklusion, wobei die Mittel-

7 Geschlecht: VG (47 % weiblich, 53 % männlich) und KG (50 % weiblich, 50 % männlich); $\chi^2 = .030$, $p = .862$
 Semesterzahl: VG (MW = 5,94) und KG (MW = 6,50); $t = .669$, $p = .508$
 Vorwissen: VG (MW = 2,41) und KG (MW = 1,89); $t = .937$, $p = .356$
 Professionswissen: VG (MW = 2,00) und KG (MW = 1,64); $t = 1.855$, $p = .073$
 Überzeugungen: VG (MW = 3,22) und KG (MW = 3,10); $t = .940$, $p = .354$

wertausprägungen zu T_2 in der VG deutlich höher ausfallen. Für den Bereich des Fachwissens ergibt sich hierbei ein hochsignifikanter Interaktionseffekt zwischen Seminarverlauf und Gruppenzugehörigkeit (starker Effekt), die VG profitiert signifikant stärker vom Besuch des Inklusionsseminars (vgl. Abb. 4).

Unter Berücksichtigung der Variablen Geschlecht, Vorwissen und Semesterzahl lässt sich für das fachdidaktische Wissen eine signifikante Wechselwirkung mit der Anzahl der Studiensemester konstatieren. Während die Gruppe der jüngeren Semester (3-5 Studiensemester) einen besonders großen Wissenszuwachs verzeichnet (T_1 : MW = 1.77, T_2 : MW = 3.33; $t = 7.303$, $p = .000$, $d = 2.051$), fällt der Zuwachs bei den älteren Semestern (6 Studiensemester und mehr) zwar auch hochsignifikant, aber im Vergleich geringer aus (T_1 : MW = 2.03, T_2 : MW = 2.95; $t = 5,297$, $p = .000$, $d = 0,908$).

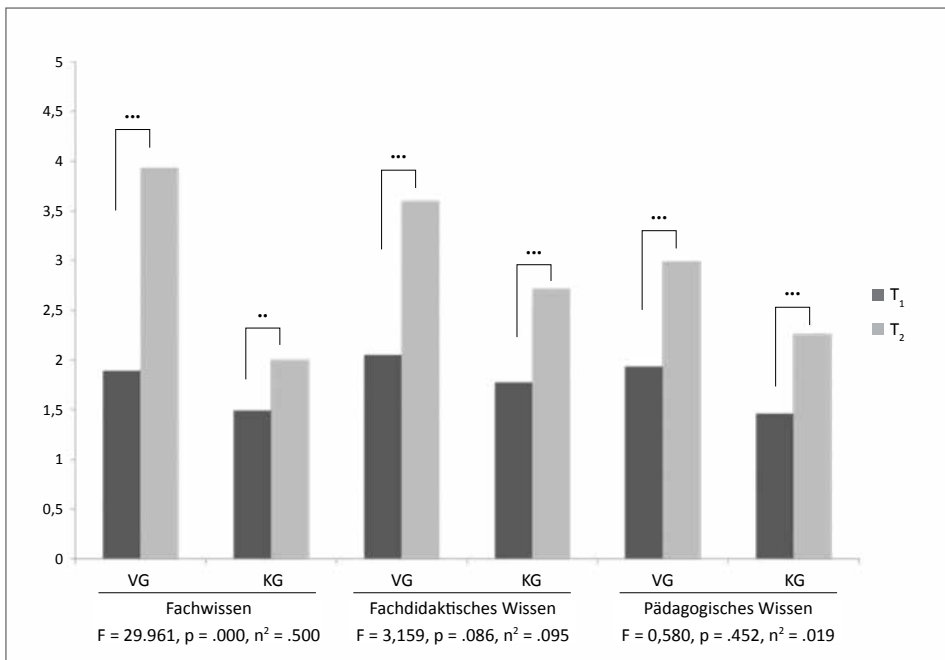


Abb. 4: Inklusionsbezogenes Professionswissen in Versuchs- und Kontrollgruppe

Für die Frage nach der Wirkung des entwickelten Lehrkonzepts kann somit festgehalten werden, dass dieses das inklusionsbezogene Professionswissen, insbesondere das entsprechende Fachwissen, maßgeblich fördert. Mit Blick auf die KG ist zu vermuten, dass sie im Kontext des Besuchs anderer Seminare im Lehramtsstudium ihr Professionswissen zu Inklusion ebenfalls erweitern konnte. Als forschungsmethodische Konsequenz wurde der Fragebogen für die weiteren Untersuchungsphasen noch deutlicher auf die Inklusionsthematik ausgerichtet, um die Zuwachs des

fachspezifischen Wissens noch besser zu erfassen. Der Befund zum Einfluss der Semesterzahl führt zu der Überlegung, ob Lehrkonzepte zu Inklusion inhaltlich stärker am Grund- bzw. Hauptstudium auszurichten wären.

In Bezug auf die erfassten Überzeugungen zur Inklusion (vgl. Abb. 5) ergeben die berechneten Varianzanalysen für die allgemeine Skala „soziale Integration“ keine signifikanten und für die Skala „Förderung und Unterstützung“ lediglich eine tendenzielle signifikante Veränderung ($F = 3,267$, $p = .081$, $\eta^2 = .098$) über den Seminarverlauf. Die fachspezifische Skala „gemeinsamer Sportunterricht“ hingegen zeigt eine überzufällige Veränderung über die Zeit mit großer Effektstärke ($F = 5,385$, $p = .027$, $\eta^2 = .152$). Für die Skalen „Förderung und Unterstützung“ sowie „gemeinsamer Sportunterricht“ ergeben sich zudem signifikante Interaktionseffekte zwischen dem Seminarverlauf und der Gruppenzugehörigkeit (starke Effekte), die VG prägt sich über die Zeit signifikant positiver in diesen allgemeinen und spezifischen inklusionsbezogenen Einstellungen aus. Die Berücksichtigung der Variablen Geschlecht, Vorwissen und Semesterzahl führt für alle drei Überzeugungsskalen zu keinen weiteren signifikanten Wechselwirkungen.

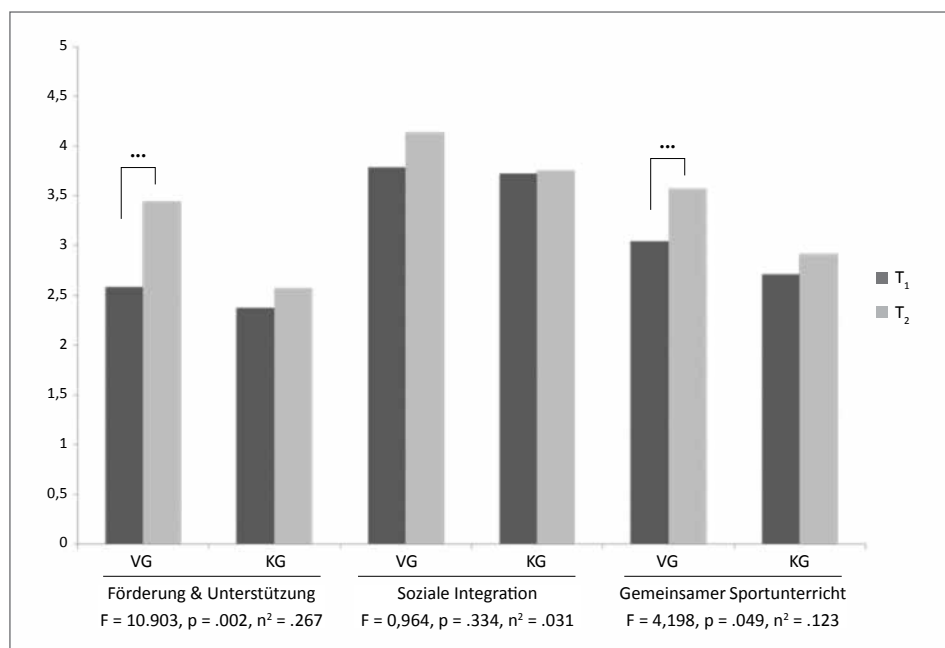


Abb. 5: Inklusionsbezogene Überzeugungen in Versuchs- und Kontrollgruppe

Mit Blick auf das Lehrkonzept kann konstatiert werden, dass sich insbesondere die inklusionsbezogenen Überzeugungen zu Möglichkeiten der Förderung und Chancen des gemeinsamen Sportunterrichts bei den Seminarteilnehmenden weiter positiv verändern. Die Einschätzungen zur sozialen Integration verbleiben auf einem hohen zustimmenden Niveau.

Zwischenfazit

Im Hinblick auf die *erste Leitfrage* kann festgestellt werden, dass sich der Zugang zur Erstellung eines Lehrkonzepts über ein Kompetenzmodell der Lehrerbildung als zweckmäßig erweist. Die Ableitung von zu vermittelnden Inhalten in Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) mit dem Fokus auf die dargestellten Bereiche Wissen und Überzeugungen erscheint erfolgreich.

In Bezug auf die *zweite Leitfrage* zeigen sich bei den Teilnehmenden Veränderungen im Professionswissen, besonders hinsichtlich des Fachwissens. Die VG weist zwar insgesamt deutlich höhere Werte aus, aber auch die KG vermag aufgrund entsprechender Studieninhalte ihr Wissen zu steigern. Für Grund- und Hauptstudium könnten unterschiedliche Seminarinhalte geprüft werden. Zudem weisen die Studierenden der VG signifikante Veränderung in den inklusionsbezogenen Überzeugungen zum gemeinsamen Sportunterricht sowie zur Förderung und Unterstützung heterogener Gruppen auf. Dies lässt einen direkten Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Seminar und der Zunahme positiver Einstellungen zu Inklusion vermuten. Um eben diesen Effekt weiterführend zu betrachten, wird in den Untersuchungswellen II bis IV eine Teilung der Versuchsgruppe in ein Seminar mit Praxisanteil und ein Seminar ohne Praxisanteil vorgenommen.

4 | ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND FOLGERUNGEN

Die beiden vorgestellten Studien liefern eine empirische Grundlage zur Ausdifferenzierung und Implementierung der Inklusionsthematik in die Sportlehrerausbildung. Die Interviewstudie mit Sportlehrkräften und die Evaluation eines Lehrkonzepts für Lehramtsstudierende betrachten die Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln und fundieren die hochschuldidaktischen Entscheidungen. Die theoretischen Grundlagen und die empirischen Befunde bilden den Kern, um im Folgenden Aussagen über die zentralen Bestandteile einer Sportlehrerausbildung im Kontext von Inklusion treffen zu können. Ausgehend von den beruflichen Entwicklungsaufgaben, die Hericks (2015) der Lehrerbildung zuschreibt, ergeben sich für angehende Sportlehrkräfte in inklusiven Settings wesentliche Ausbildungselemente, für deren Umsetzung sich spezifische hochschuldidaktische Konzepte und Formate anbieten (siehe Abb. 6). Aus der Evaluationsstudie mit Sportlehramtsstudierenden geht hervor, dass die Vermittlung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen zu Inklusion erfolgreich realisiert werden kann. Als Format hat sich dabei ein hochschuldidaktisches Seminar mit Praxisanteilen bewährt. Das Herstellen von Bezügen zwischen Theoriewissen zu Inklusion und praktischen Beispielen aus dem inklusiven Sportunterricht vermittelt eine besondere Anschaulichkeit, welche durch Reflexion (z. B. Portfolioarbeit) auch positive Einstellungsveränderungen bewirken können und insgesamt problemorientierte Kompetenzen vermitteln.

Um den vielfältigen Herausforderungen und zum Teil konträren Erwartungen und Erfahrungen, die sich in inklusiven Settings ergeben, gerecht zu werden, erscheint es, auf der Basis der Sportlehrkräftebefragung, zielführend, den Blick hin zu spezifischen Fällen (Schülern, Lerngruppen, Schulen) zu richten. Dabei können erprobte hochschuldidaktische Konzepte, wie die videogestützte Fallarbeit (zsf. Kleinknecht & Syring, 2014; Helmke, 2012) und das forschende Lernen (Huber, Helmer &

Schneider, 2009) eine vertiefende Auseinandersetzung anregen. In Form von Videofallarbeit kann das Thema, ausgehend vom speziellen Fall und den institutionellen Rahmenbedingungen, hin zum Allgemeinen aufbereitet und Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis hergestellt und reflektiert werden. Eine Sportlehrerbildung, die unreflektiert die Förderschwerpunkte nach Vorkommen und systemischen Problemstellungen für den Sportunterricht klassifiziert und lehrt, läuft Gefahr, die Unterrichtsebene, auf die sich ein Großteil der Aussagen der Lehrkräfte in der Studie bezieht, zugunsten einer rein akademisch-abstrakten Zugangsweise zu vernachlässigen.

Abb. 6 benennt im Überblick die zentralen Elemente einer Sportlehrerausbildung für inklusiven Unterricht und stellt diese in einen Zusammenhang zu zentralen beruflichen Entwicklungsaufgaben sowie hochschuldidaktischen Formaten. Dabei sind die aus den theoretischen Überlegungen und den beiden Studien abgeleiteten Inhalte nicht als starres Gebilde zu verstehen. Sie können vielmehr als Leitfaden zur Gestaltung einer hochschuldidaktischen Lehre im Kontext von Inklusion und Sportlehrerbildung dienen.

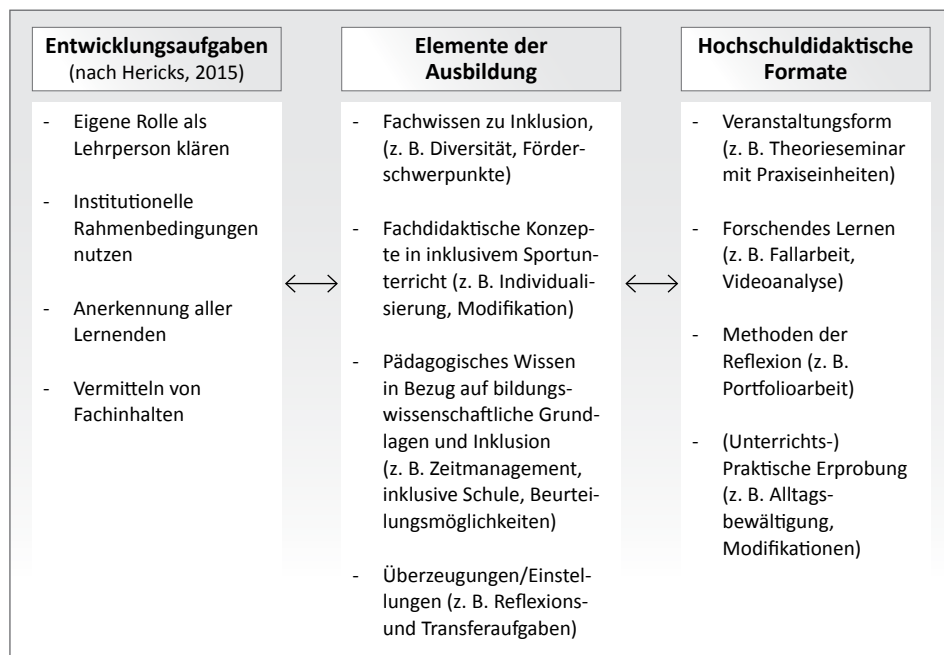


Abb. 6: Sportlehrerbildung für einen inklusiven Unterricht

Der Versuch, die elementaren und unverzichtbaren Kompetenzen, Wissens- und Handlungsbestände einer auf Inklusion ausgerichteten Lehrerbildung abzuleiten und hochschuldidaktisch zu realisieren, muss sich abschließend auch die Frage stellen, ob es immer „richtige Lösungen“ und „erfolgssichernde Handlungsweisen“ diesbezüglich gibt. Potenzielle Gefahren, die darin liegen könnten, zukünftige Sportlehrkräfte in ein Erfolg versprechendes pädagogisches Programm einzu-

üben, müssen reflektiert und kritisch-konstruktiv mitgedacht werden. Die Autoren dieses Beitrages konstatieren, dass es auch darum gehen muss, zukünftige Sportlehrkräfte damit zu konfrontieren, dass es Situationen gibt, für die keine unterrichtlichen Ideallösungen existieren. Folglich ist es eine wesentliche Zielsetzung, die Auszubildenden an die Gestaltung eines flexiblen, reflexiven und an die jeweilige Zielgruppe angepassten Sportunterrichts heranzuführen. Grundlagen dafür zu schaffen, möglichst kompetent und angemessen in Situationen eines inklusiven Sportunterrichts handeln zu können, dazu sollten die dargelegten Elemente der Sportlehrerbildung eine theoretisch und empirisch fundierte Orientierung bilden.

LITERATUR

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Benner, D. (2002) Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum modernen Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68-90.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. (übersetzte und überarbeitete Fassung). Halle: Martin-Luther-Universität.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Portfolioarbeit, Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 468-488) (2., überarb. und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, dvs (2015) *Inklusion und Sportwissenschaft*. Positionspapier vom 4. Juli 2015. http://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf
- Diehm, I. (2000) Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (2), 251-274.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712-744) (2., überarb. und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann..
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg), *Von der Integration zur Inklusion – Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. (3., durchgesehene Auflage) (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe.
- Heemsoth, T. (2016) Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 42-60.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5-18.
- Hessisches Kultusministerium (2015). *Hessisches Schulgesetz (HschG) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441)*, zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. März 2015 (GVBl. S118).
- Hessische Lehrkräfteakademie (2016) *Checkliste Inklusion*. https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=138d1e656bf90c6b6bb0d7cbf88bf272
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* Bielefeld: UVW.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleinknecht, M. & Syring, M. (2014). Sammelrezension zum Thema „Fallbasiertes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 32 (2), 275-279.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.) Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der KMK.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Leineweber, H. (2014). „Ich unterrichte die Kids und nehme sie so, wie sie sind“ – Zur Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrkräften für die Entwicklung inklusiven Sportunterrichts. In S. Meier & S. Ruin (2014) *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 163-184) Berlin: Logos Verlag.
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Inklusion im Sportunterricht. Wo stehen die Lehrkräfte? *Impulse. Das Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*, (1), 6-13.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014) Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21-40.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2008). Kooperation – Integration – Inklusion: Schulpädagogische Grundlagen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Meier, S. (2013). Kompetenzentwicklung angeheurer Sportlehrkräfte. In F. Mess & A. Woll (Hrsg.), *Sportwissenschaft grenzenlos?!* (S. 211). Hamburg: Czwalina.
- Messmer, R. & Brea, N (2015). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – ein Kompetenzmodell. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79-93). Münster: Waxmann.
- Miethling, W.-D. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein empirischer Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. *Sportwissenschaft*, 43 (3), 197-205.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegunglehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrerin* (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Reuker, S. et al. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46 (2) 88-101.
- 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.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017) Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende?, *German Journal of Exercise and Sport Research. Sportwissenschaft*, 47 (1), 51-61.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 35-52), Berlin: Logos Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53-66). Aachen: Meyer & Meyer.