



Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen

Markus Jürgens^{1,*} & Nils Neuber¹

¹ *Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

** Kontakt: Institut für Sportwissenschaft,
Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport,
Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster
m.juergens@uni-muenster.de*

Zusammenfassung: Im Sportunterricht geht es nicht nur um die Entwicklung körperlich-motorischer Fähigkeiten, sondern auch um die Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Auf Seiten der Sportlehrkraft erfordert dies unterschiedliche, parallel ablaufende Aufmerksamkeiten im Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag ein Fachdidaktik-Seminar im Master of Education vorgestellt, in dem die Professionelle Unterrichtswahrnehmung in inklusiven Settings anhand von videographierten Spielen im Sportunterricht in der Sekundarstufe I gefördert wird. Im Vordergrund steht dabei die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen, die in Teilnahme, Teilgabe und Teilsein differenziert wird (vgl. Pfitzner, 2017). Professionell wahrzunehmen bedeutet in diesem Kontext, die Aufmerksamkeit unter einem spezifischen Wahrnehmungsfokus zu steuern und die in den Blick genommenen Ereignisse unter Zuhilfenahme theoretischen Wissens zu deuten und zu verknüpfen (vgl. Sherin & van Es, 2009). Im Beitrag wird zunächst das zugrundeliegende Wahrnehmungskonzept für die gleichberechtigte Teilhabe vorgestellt und in Bezug zum inklusiven Sportunterricht gesetzt. Bevor die methodischen Entscheidungen für das Seminarkonzept dargestellt und begründet werden, erfolgt eine Verortung des Seminars im Modul „Sportdidaktik“ an der Universität Münster. Im Folgenden wird der Aufbau des Seminars beschrieben; dabei wird ein Überblick über die Ziele und Inhalte der einzelnen Seminarsitzungen gegeben. Ausgewählte Ergebnisse der Seminarevaluation und ein Ausblick beschließen den Beitrag.

Schlagwörter: videobasierte Lehrmodule, Professionelle Unterrichtswahrnehmung, heterogenitätssensibler Sportunterricht, Mediendidaktik, Evaluation



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Zur Schulung der Aufmerksamkeit und der Beobachtung von Unterricht hat sich in der Lehrerbildung das Konzept der Professionellen Unterrichtswahrnehmung etabliert (s. Beitrag von Junker, Rauterberg, Möller & Holodynski, S. 236–255 in diesem Heft). Professionell wahrzunehmen bedeutet, Unterricht unter Einbezug theoretischen Wissens systematisch zu beobachten, indem Situationen und Ereignisse, die aus einer professionellen Sicht entscheidend für den Erfolg von Unterricht sind, in den Blick genommen und gedeutet werden (Sherin & van Es, 2009; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010).

Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahren Seminarkonzepte entwickelt und evaluiert, in denen (angehende) Lehrkräfte lernen, anhand von Videos Unterricht professionell unter Fokussierung auf einen bestimmten, vorgegebenen Gegenstand wahrzunehmen (z.B. Gold, Förster & Holodynski, 2013; Stürmer, Könings & Seidel, 2013). Im Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ wurde dieses Konzept an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) aufgegriffen und auf verschiedene Fächer übertragen. Das Projekt war eines von vier Teilprojekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) an der WWU, die das querliegende Ziel verfolgte, Studierende auf den Umgang mit Heterogenität in der Schule vorzubereiten. Das Ziel des Teilprojektes war es, in jedem Fach einen Wahrnehmungsgegenstand zu entwickeln, Videoaufnahmen zu erstellen und ein Seminarkonzept zur Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Videos zu entwickeln und zu evaluieren. Da die fachlichen Zugänge mitunter recht unterschiedlich waren, wurden in den einzelnen Fächern unterschiedliche Wahrnehmungsschwerpunkte gewählt. Im sportdidaktischen Projekt wurde die *gleichberechtigte Teilhabe an Spielen im Sportunterricht* gewählt. Damit wurde der Fokus auf ein zentrales Ziel inklusiven Sportunterrichts gelegt (Tiemann & Hoffmann, 2010). Im Rahmen des Projektes wurde ein schulformübergreifendes Seminar für den Master of Education Sport entwickelt, das den Titel „Unterschiede wahrnehmen und damit umgehen“ trägt. Die zentrale Zielsetzung der Veranstaltung lag darin, dass Studierende am Ende des Seminars Sportunterricht anhand von videographierten Spielen unter der Fokussierung auf den Wahrnehmungsgegenstand der gleichberechtigten Teilhabe professionell wahrnehmen, ihre Wahrnehmung unter Einbezug theoretischer Bezüge verbalisieren, ihre Eindrücke bewerten und Handlungsalternativen entwickeln können. Weitere Ziele waren, dass die Studierenden Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler kennen und sie bei der eigenen Unterrichtswahrnehmung berücksichtigen. Sie sollten eine Vorstellung zur Konstruktion von Heterogenität haben sowie didaktische Konzepte zum Umgang mit Heterogenität kennen und sie in unterschiedlichen Inhaltsfeldern anwenden können.

2 Fachliche und theoretische Verortung

2.1 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Wie dem Beitrag von Junker et al. (S. 236–255 in diesem Heft) zu entnehmen ist, wird die Professionelle Unterrichtswahrnehmung (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite) als Fähigkeit definiert, die sich aus den Prozessen der *selektiven Aufmerksamkeitssteuerung* (*selective attention/noticing*) und der *wissensbasierten Deutung* der wahrgenommenen Ereignisse (*knowledge-based reasoning*) zusammensetzt (Gold, Hellermann, Burgula & Holodynski, 2016; Reuter, 2018; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010; Sherin & van Es, 2009). An das Konzept der Professionellen Wahrnehmung lässt sich zudem der Prozess der pädagogisch reflektierten Entscheidungsfindung anschließen, indem für die als bedeutsam wahrgenommenen Ereignisse *Handlungsalternativen* identifiziert werden (Reuter, 2018; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007). Der Prozess der Generierung von Handlungsalternativen beinhaltet die Fähigkeit, auf der Grundlage der Wahrnehmung und der Deutung des Unterrichtsgeschehens zu entscheiden, ob in der jeweiligen Situation hätte

anders gehandelt werden können. Dies schließt die Fähigkeit ein, Folgen und Wirkungen etwaiger Handlungsalternativen vorherzusehen und deren Vor- und Nachteile abzuwägen.



Abbildung 1: Schematische Darstellung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (eigene Abbildung)

Ein Ansatz, die Professionelle Unterrichtswahrnehmung zu erforschen und sie bei (angehenden) Lehrkräften zu fördern, liegt darin, die Beobachtung und Analyse von Unterricht auf einen spezifischen Wahrnehmungsgegenstand zu lenken (Steffensky & Kleinknecht, 2016). Der Gegenstand der Wahrnehmung richtet sich in den bisher vorliegenden Untersuchungen auf pädagogisch-psychologische Aspekte, wie Klassenführung (z.B. Gold, Hellermann & Holodynski, 2017) oder Umgang mit Unterrichtsstörungen (z.B. Barth, 2017), oder auf fachdidaktische Aspekte, wie Lernunterstützung im Sachunterricht (z.B. Meschede, Steffensky & Wolters, 2015). Der Hauptschwerpunkt der Unterrichtsanalyse liegt dabei auf den Maßnahmen der Lehrkraft. Handlungen der Schüler*innen werden beiläufig in den Blick genommen. Nur vereinzelt werden sie explizit oder ausschließlich in den Fokus der Analyse gerückt. Zum Beispiel fokussiert Wiedmann (2015) Schülerinteraktionen beim kooperativen Lernen. Ebenfalls nur wenige Arbeiten liegen vor, die die Heterogenität von Schüler*innen in den Blick nehmen. Keppens, Conseguegra und Vanderlinde (2019) lenken beispielsweise die Wahrnehmung auf Differenzierungsmaßnahmen und auf die Schüler-Lehrer-Beziehungen.

Zum Erwerb und zur Förderung einer Professionellen Unterrichtswahrnehmung bei (angehenden) Lehrkräften hat sich als ein zentrales Element die Arbeit mit Unterrichtsvideos durchgesetzt (Steffensky & Kleinknecht, 2016). Im Vergleich zum Einsatz anderer Medien – wie zum Beispiel Textfällen – können Videos das komplexe Unterrichtsgeschehen nahezu vollständig abbilden und ermöglichen damit eine authentische Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen (Krammer & Reusser, 2005; ausführlicher siehe Kap. 3.2). Im Rahmen eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns zeigten Gold et al. (2013) zum Beispiel, dass sich durch ein einsemestriges Videotraining die Analysekompetenz von Studierenden in den Klassenführungsfacetten „Strukturierung“ und „Gruppenfokus“ fördern lässt. Im Seminar wurde die Theorie zur Klassenführung in Verbindung mit der Illustration und Analyse von Unterrichtsvideos vermittelt, und es wurden Unterrichtsszenen reflektiert und analysiert. Dabei wurde ein geschlossenes Lehrkonzept verfolgt, indem die Unterrichtsvideos unter der Vorgabe des Analysefokus der Maßnahmen für eine effektive Klassenführung nach einem festen Schema analysiert wurden. Die Autorin und die Autoren sprechen deshalb auch von einem „Training“.

In der Sportdidaktik wird das Konzept der Professionellen Unterrichtswahrnehmung bislang nur vereinzelt aufgegriffen. Reuker (2017a, 2017b, 2018) verglich beispielsweise die Wahrnehmung von Gruppen mit unterschiedlicher pädagogischer und sportlicher Expertise. Es zeigte sich, dass Gruppen mit hoher pädagogischer Expertise häufiger methodische und didaktische Aspekte von Sportunterricht in den Blick nahmen (Reuker, 2017b), bei den Deutungen vermehrt auf pädagogisches Wissen zurückgriffen (Reuker, 2017a) und Handlungsalternativen auf einem höheren Niveau reflektierten (Reuker, 2018). Im Kontext des inklusiven Sportunterrichts konnten Reuker und Rischke (2017) zeigen, dass (Sport-)Lehramtsstudierende häufiger Alternativen nannten, bei denen die Heterogenität der Lernenden berücksichtigt und der Unterricht adaptiv im Sinne eines gemeinsamen Lernziels gestaltet wurde. Studienanfänger*innen formulierten eher Alternativen, bei denen die Heterogenität der Lernenden ignoriert wurde oder die darauf abzielten, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Lehrprojekte zur gezielten Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung wurden in der Sportdidaktik bisher noch nicht entwickelt und erforscht. Dieses Forschungsdesiderat wird mit diesem Lehr- und Forschungsprojekt bearbeitet.

Um das Ziel des QLB-Projektes, die Studierenden auf einen produktiven Umgang mit Heterogenität vorzubereiten, zu verfolgen, wurde für das sportdidaktische Lehrprojekt mit der gleichberechtigten Teilhabe ein Wahrnehmungsgegenstand gewählt, der ausdrücklich die Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Die damit vorgenommene Fokussierung ist insofern sinnvoll, als der Umgang mit Unterschieden mit der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen einzelnen Schüler*innen beginnt (Boban & Hinz, 2002). In diesem Sinne bereitet das Seminar die Studierenden auf eine Aufgabe vor, die für sie als Sportlehrkräfte zukünftig zentral ist, zumal der Sportunterricht als besonders voraussetzungsreich gilt.

2.2 Heterogenität im Sportunterricht

Heterogenität ist ein zentrales Thema im Sportunterricht. Neben klassischen Vielfaltsdimensionen, wie Alter, Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, haben die motorischen Voraussetzungen und die Motivation zum Sporttreiben eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts (Czwierdzinski & Fahlenbock, 2004). Die Lernenden unterscheiden sich sowohl in ihren Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zum Sport als auch in ihrem Sportengagement und ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit. Je nach kulturellem Hintergrund gibt es bspw. unterschiedliche Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit dem Körper (Gieß-Stüber, 2006) oder unterschiedliche Motive und Interessen von Mädchen und Jungen (Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008). Die körperlichen Voraussetzungen werden in besonderer Weise von den außerschulischen Vorerfahrungen bestimmt, die die Heranwachsenden etwa im Vereinssport oder im informellen Sport erwerben. Spätestens seitdem das Thema „Inklusion“ durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schule angekommen ist, werden Sportlehrkräfte mit neuen Dimensionen von Heterogenität (z.B. Behinderung) konfrontiert. Die Förderschwerpunkte „Körperliche und motorische Entwicklung“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ bringen beispielweise für den Sportunterricht neue Herausforderungen mit sich. Entsprechend gilt der Sportunterricht in Bezug auf die Schüler*innen und die daraus resultierenden didaktischen Entscheidungen als besonders voraussetzungsreiches Unterrichtsfach (Duensing-Knop, Kaundinya & Neuber, 2018). Wenn wir in diesem Kontext von Inklusion sprechen, beziehen wir uns auf ein weites Inklusionsverständnis und verstehen darunter das selbstverständliche Zusammensein und -lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen in der Schule und die Wertschätzung ihrer Heterogenität (Rouse, Page & Helmschrott, 2012). Dies umschließt die Einbindung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beschränkt sich allerdings nicht ausschließlich auf diese.

Eine Sportlehrkraft muss mit den unterschiedlichen Voraussetzungen umgehen können, wozu in der Sportdidaktik zahlreiche Konzepte und Ansätze, wie zum Beispiel die Sportpädagogik der Vielfalt (Neuber & Gebken, 2009) oder das Konzept des adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013), vorliegen (Duensing-Knop et al., 2018). Dabei geht es entgegen häufiger Annahmen im Sportunterricht nicht allein um das Erlernen und Üben sportlicher Bewegungen, sondern – beispielhaft dargestellt am Doppelauftrag des Schulsports in NRW – um eine „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und [um die] Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (MSB NRW, 2014, S. 6). Der Sportunterricht zielt dementsprechend neben der Entwicklung motorischer Kompetenzen immer auch auf die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Dies erfordert auf Seiten der Lehrkraft besondere, parallel ablaufende Aufmerksamkeiten (Reuker, 2012). Um die Studierenden dafür zu sensibilisieren, wurde ein entsprechendes Seminarkonzept entwickelt. Da eine zentrale Forderung an einen die Vielfalt der Lernenden berücksichtigenden, inklusiven Sportunterricht die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen ist, wurde diese als Wahrnehmungsgegenstand für das Seminar gewählt.

2.3 Gleichberechtigte Teilhabe an Spielen im Sportunterricht

Obwohl der Begriff der „gleichberechtigten Teilhabe“ seit der UN-Behindertenrechtskonvention (BMAS, 2011) auch im Sportunterricht etabliert ist, fehlen eine Ausdifferenzierung des Begriffes und ein einheitliches Begriffsverständnis (Ackermann, 2009; Pfitzner, 2017). Zudem mangelt es an Beobachtungshilfen und Ansätzen zur Überprüfung gleichberechtigter Teilhabe in konkreten sportunterrichtlichen Situationen. Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes wurde ein Konzept zur gleichberechtigten Teilhabe an Spielen im Sportunterricht entwickelt, das im Folgenden vorgestellt wird.

Da Sportunterricht ein komplexes Unterrichtsgeschehen ist (Reuker, 2012), musste eine Auswahl getroffen werden. Das Spielen bot sich in mehrfacher Hinsicht an. Zum einen gehören die so genannten Kleinen und Großen Sportspiele zu den häufigsten Angeboten im Sportunterricht, nicht zuletzt, weil sie in aller Regel bei Schüler*innen sehr beliebt sind (Weichert, Wolters & Kolb, 2005). Spiele zeichnen sich zudem dadurch aus, dass in ihnen zahlreiche aufeinander bezogene Interaktionen stattfinden und soziale Differenzen zum Beispiel im konkurrenzorientierten Wettkampfspiel deutlich werden (Kolb, 2005). Daher lässt sich die Teilhabe am Sportunterricht besonders gut anhand von Spielen beobachten. Um die Wahrnehmungs- und Analysefähigkeiten der Studierenden nicht zu überfordern, wurde der Beobachtungsfokus zunächst auf einzelne Schüler*innen im Verhältnis zur Klasse gelegt.

Im vorliegenden Kontext wird die gleichberechtigte Teilhabe an Spielen über die Aspekte „Teilnahme“, „Teilgabe“ und „Teilsein“ operationalisiert (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Die Grundlage für eine gleichberechtigte Teilhabe ist die *Teilnahme* am Sportunterricht. Darunter wird die reine Anwesenheit im Spiel verstanden. Das Gegenteil, eine Nicht-Teilnahme, ist dann gegeben, wenn sich die bzw. der beobachtete Schüler*in komplett dem Spielgeschehen verweigert, indem sie bzw. er sich beispielsweise auf die Bank setzt. Mit der Teilnahme am Spiel ist die Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe gegeben.

Die weitere Ausdifferenzierung geschieht über die Begriffe „Teilgabe“ und „Teilsein“. Die Unterscheidung geht zurück auf die Ausführungen zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht von Pfitzner (2017). In seinen Überlegungen bezieht er sich auf Heimlich (2014), der den Teilhabebegriff zunächst um den Aspekt der „Teilgabe“ erweitert. Gronemeyer (2009, S. 7) versteht unter *Teilgabe*, dass „jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann.“ In diesem Sinne trägt die bzw. der einzelne Schüler*in zum Gelingen des Unterrichts bei. Des Weiteren verwendet Heimlich

(2014) den Begriff *Teilsein*. Darunter wird das Eingebundensein einer Person in das soziale Gefüge verstanden. Das Teilsein einer Person zeigt sich darin, dass sie von den anderen Gruppenmitgliedern aktiv in Gruppenprozesse und -interaktionen integriert wird. Mit der Einbindung der Person in die Gruppe kann das soziale Zugehörigkeitsgefühl gestärkt werden, was Lindmeier (2009) als eine wichtige Zielsetzung für die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sieht.

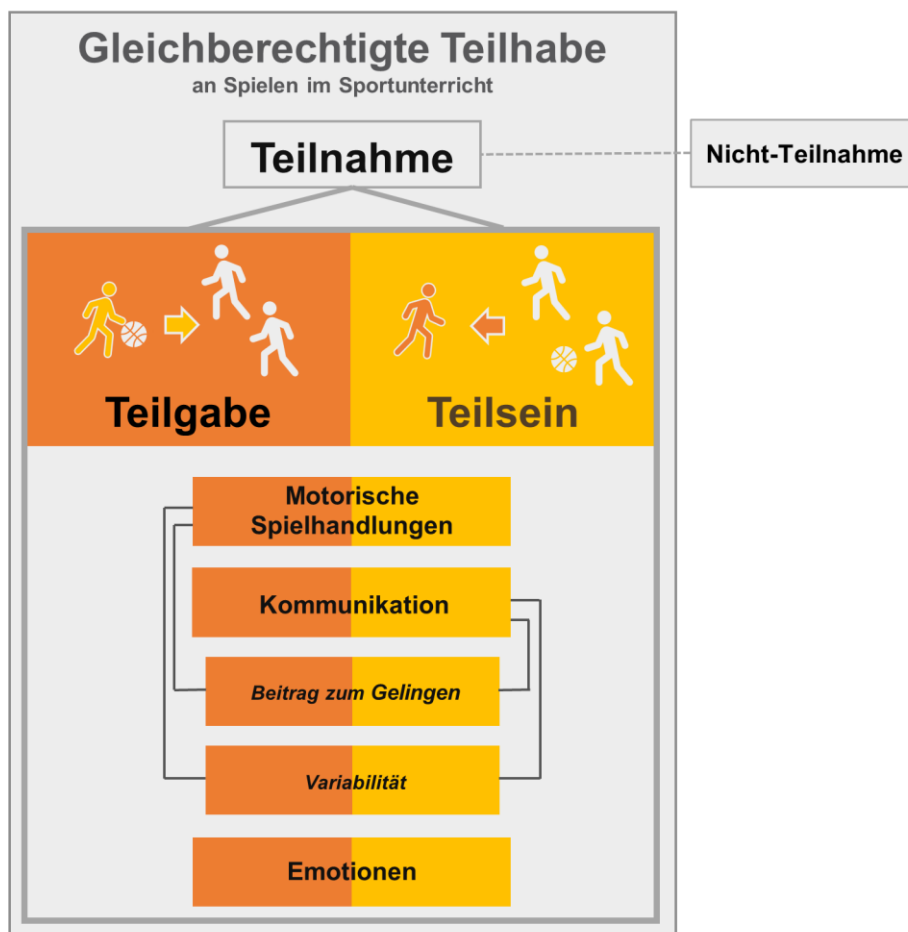


Abbildung 2: Gleichberechtigte Teilhabe an Spielen im Sportunterricht (eigene Abbildung)

Um die Begriffe *Teilgabe* und *Teilsein* im Sportunterricht beobachtbar zu machen, wurden sie im vorliegenden Kontext weiter konkretisiert: Unter *Teilgabe* fassen wir jene Aktionen im Spiel auf, bei denen der Impuls von der bzw. dem beobachteten Schüler*in ausgeht und in denen sie bzw. er dadurch etwas zum Spiel beiträgt. *Teilsein* beinhaltet demgegenüber jene Aktionen im Spiel, bei denen der Impuls der Handlungen von anderen Schüler*innen ausgeht und sich an die beobachtete Person richtet. Teilsein zeigt sich darin, dass die bzw. der beobachtete Schüler*in in den Spiel- und Gruppenprozessen sowie in zwischenmenschlichen Interaktionen integriert wird.

Die Operationalisierung von Situationen der Teilgabe und des Teilseins im Sportunterricht ist anspruchsvoll. Üblicherweise wird dabei auf sichtbare Spielhandlungen zurückgegriffen, beispielsweise in Fang- und Abwurfspielen auf das Zuspelen und Annehmen von Bällen (Grimminger, 2013). Auch sportbezogene Soziogramme, in denen beispielsweise gezählt wird, wie oft einzelne Schüler*innen in einem Ballspiel angespielt werden, kommen zu relativ validen Aussagen über das Eingebundensein eines Schülers bzw. einer Schülerin in eine Klassengemeinschaft (Grimminger & Gieß-Stüber,

2011). Vor diesem Hintergrund wurde auch im vorliegenden Projekt zur Operationalisierung von Teilgabe und Teilsein in Spielsituationen zunächst auf konkrete motorische Spielhandlungen zurückgegriffen. Dabei konnten in einem sukzessiven Operationalisierungsprozess insgesamt fünf Konkretisierungsebenen entwickelt werden (vgl. Abb. 2). Die erste Ebene – Motorische Spielhandlungen – steht in unmittelbarem Bezug zu den Ebenen Kommunikation, Beitrag zum Gelingen und Variabilität. Die fünfte Ebene bezieht sich auf die emotionale Beteiligung der Schüler*innen. Diese Beobachtungsdimension ist weniger trennscharf als die zuvor genannten, gibt jedoch Auskunft über den Grad der Beteiligung, weshalb sie im Instrument belassen wurde.

Ein Kernelement von Spielen sind die motorischen Spielhandlungen. Beispiele für solche Handlungen im Sportspiel im Sinne der Kategorie „Teilgabe“ sind das Schießen oder Abwehren eines Tores. Die Kategorie „Teilsein“ wird dann angesprochen, wenn z.B. die bzw. der Beobachtete einen Ball von einem Mitspieler zugepasst bekommt. Die gleichberechtigte Teilhabe zeigt sich zudem in der Kommunikation der Spieler*innen, die die Spielhandlungen begleiten. Diese kann verbal (z.B. durch aufmunternde Worte von Mitspielenden bei Misserfolg → Teilsein) oder nonverbal durch Körpersprache (z.B. durch Handzeichen auf sich aufmerksam machen → Teilgabe) beobachtet werden. Zusätzlich ist es wichtig, sich anzusehen, ob die bzw. der Schüler*in einen lohnenswerten Beitrag zum Gelingen des Spiels liefert. Dazu wird die Ausführung einer Spielhandlung analysiert: Ist der Pass genau gespielt? Kommt der Pass bei dem bzw. der Mitspieler*in an? Ein weiteres Kriterium ist die Variabilität im Spiel. Sie zeigt sich darin, dass die bzw. der Schüler*in unterschiedliche Rollen und Positionen im Spiel einnimmt (→ Teilgabe) oder von den Mitspielenden in unterschiedlichen Situationen in das Spiel eingebunden wird (→ Teilsein). Aktive Spieler*innen wechseln ihre Rollen und verhalten sich beispielsweise je nach Spielsituation offensiver oder defensiver. Eine geringe Teilhabe zeigt sich demgegenüber im Fehlen variabler Rollen. Teilhabe zeigt sich schließlich auch durch Emotionen, wie zum Beispiel Verärgerung, wenn ein*e Mitspieler*in einen Ball verliert (→ Teilgabe) oder Freude der Mannschaft bei Punktgewinn (→ Teilsein). Insgesamt lassen sich auf dieser Grundlage die Beteiligung (Teilgabe) und das Eingebundensein (Teilsein) von Schüler*innen relativ eindeutig diagnostizieren, was Grundlage für die didaktisch-methodische Inszenierung des Themas „Gleichberechtigte Teilhabe an Sportspielen“ im Seminarkontext ist.

3 Didaktisch-methodische Verortung

3.1 Verortung im Modul „Sportdidaktik“

Grundlage für die *Kompetenzentwicklung* im Modul „Sportdidaktik“ an der Universität Münster ist ein dreidimensionales Kompetenzmodell (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite), das auf dem Model of Teacher Development von Terhart (2007) aufbaut. Die Kompetenz von Lehrkräften setzt sich danach aus den drei Dimensionen Wissen, Selbstverständnis und Können zusammen (Terhart, 2007, S. 49–50). Übertragen auf die Sportlehrerbildung ergeben sich die in der Abbildung 3 dargestellten drei Dimensionen (Duensing-Knop et al., 2018):

- *Kenntnisse/Wissen*
Welches Wissen über Schule und (Sport-)Unterricht, Lehren und Lernen im Sport etc. benötigen angehende Sportlehrkräfte, um erfolgreich in der Schule handeln zu können?
- *Selbstverständnis/pädagogische Haltung*
Welche Haltung, Motivation und Einstellung und welches pädagogische Selbstverständnis sollten sie für ihre Arbeit entwickeln?

- *Handlungsfähigkeit*“/„*Didaktisieren*“
Welche konkreten didaktischen Fähigkeiten und Routinen des Handelns sollten ausgebaut werden? Bescheidener formuliert lässt sich insbesondere für die Ausbildungsphase in der Hochschule von der Fähigkeit des „Didaktisierens“ sprechen, also des Didaktisch-Denken-Könnens.



Abbildung 3: Das „didaktische Dreieck“: Kompetenzentwicklung in der Sportdidaktik an der Universität Münster (modifiziert nach Terhart, 2007, S. 50)

Die Studierenden durchlaufen unterschiedliche, individuelle Stufen der Kompetenzentwicklung (Terhart, 2007). Der zentrale Ort für die Vermittlung schulischer Lehrkompetenz ist letztlich der Vorbereitungsdienst. Das Sportstudium bietet jedoch auch im „Schonraum“ Hochschule vielfältige Möglichkeiten, erste Erfahrungen mit Vermittlungsprozessen zu sammeln, eine eigene pädagogische Haltung zu entwickeln und Wissen – im Idealfall im Rahmen einer Theorie-Praxis-Verknüpfung – zu erlangen (Neuber, 2016). Dazu wurden für die universitäre Lehrerbildung im Modul „Sportdidaktik“ unterschiedliche Veranstaltungstypen entwickelt (Duensing-Knop et al., 2018):

- *Vorlesungen* zielen vor allem auf die Vermittlung von Wissen ab,
- *Projektseminare* fokussieren insbesondere den Aufbau einer pädagogischen Haltung,
- *Vermittlungsbezogene Praxisvertiefungen* (Kaundinya & Pfitzner, 2016; Neuber & Pfitzner, 2017) stellen im Wesentlichen praktische Unterrichtskompetenzen und das Didaktisch-Denken-Können in den Mittelpunkt, und
- *Theorieseminare* beinhalten – je nach Gestaltung der Lehrveranstaltung – alle drei Dimensionen gleichermaßen.

Das Thema „Heterogenität und Inklusion“ findet sich in verschiedenen Veranstaltungen wieder. Grundlagenwissen wird in der einführenden Vorlesung „Fachdidaktische Konzepte“ vermittelt. Zur Anbahnung einer positiven pädagogischen Haltung zur Inklusion werden im Rahmen eines weiteren Teilprojekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Institut für Sportwissenschaft zwei unterschiedliche Lehrkonzepte entwickelt und evaluiert. Dabei handelt es sich um eine so genannte „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“ sowie ein Theorieseminar. Die Schwerpunkte der beiden Veranstaltungen sind „(1) die Reflexion der allgemeinen Haltung zu Inklusion, (2) das eigene Leistungs- und Sportverständnis und (3) die Stärkung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Gruppen“ (Duensing-Knop et al.,

2018, S. 117). In der Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung ist die Verknüpfung fachpraktischer Kompetenzen mit fachdidaktischer Theorie zentral. Die Studierenden erarbeiten eigene Stundenkonzepte auf der Grundlage allgemeiner Konzepte zum Umgang mit Heterogenität oder sportspezifischer Konzepte und reflektieren diese in einem geschützten Raum.

Bei dem hier vorgestellten Seminar handelt es sich um ein Theorieseminar, das mit Unterrichtsvideos angereichert wird. Theoretisches Wissen zu Heterogenität und Inklusion im Sportunterricht wird vermittelt und durch die Arbeit mit den Unterrichtsvideos mit der Praxis verzahnt. Das komplexe Geschehen aus der unterrichtlichen Praxis in der Sporthalle, in der viele Akteure in unterschiedlichen Handlungsräumen auftreten, wird durch die Unterrichtsvideos in den Seminarraum geholt. Da Praxisphasen, z.B. im Rahmen der Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefungen oder im Praxissemester, nur begrenzt in der Hochschule eingesetzt werden können, ist die Arbeit mit Unterrichtsaufzeichnungen eine gute Ergänzung. Vor der detaillierten Vorstellung des Seminarkonzeptes folgt zunächst eine mediendidaktische Verortung des Videoeinsatzes, der in dieser Form neu in diesem Modul ist.

3.2 Methodische Überlegungen zum Einsatz der Unterrichtsvideos

Der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung hat verschiedene Vorteile. Im Vergleich zum Einsatz anderer Medien – wie zum Beispiel Textfällen – können sie das komplexe Unterrichtsgeschehen nahezu vollständig abbilden, was eine authentische Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen ermöglicht. Videos transportieren die aufgenommenen Informationen in mehreren Symbolsystemen, was bei den Betrachtenden einen hohen Grad an kognitiver und emotionaler Aktivierung bewirken kann (Krammer & Reusser, 2005). Durch die authentische Wiedergabe von realem Unterricht kann sich der Einsatz von Videos positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013). Videos lassen sich – frei von Handlungsdruck – mehrmals unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten (Krammer & Reusser, 2005). Sie können vor- und zurückgespult und pausiert werden, um einzelne Aspekte tiefergehend zu analysieren. Videos können auf unterschiedlichen Endgeräten (Beamer, Laptop, Tablet) abgespielt oder in eine Online-Lernumgebung eingebunden werden (Krammer, 2014), wodurch unterschiedliche Lehr- und Lernszenarien möglich sind. Videos können individuell oder in Gruppen, in Präsenztreffen oder online analysiert werden (Krammer, 2014). Der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung ermöglicht die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis. Auf der einen Seite können beim Beobachten von videografiertem Unterricht Konzepte und Fragen der Didaktik thematisiert werden. Auf der anderen Seite lassen sich durch Videos Theorien und Konzepte des Lehrens und Lernens in die Sichtstrukturen des unterrichtlichen Handelns übersetzen (Krammer & Reusser, 2005). Dies ermöglicht den Aufbau einer „Reflective Practice“ (Krammer, 2014). Blomberg et al. (2013) regen jedoch an, Videos nicht um ihrer selbst willen einzusetzen. Stattdessen sollte immer von den Lernzielen aus gedacht und abgewogen werden, ob der Videoeinsatz angemessen und verhältnismäßig ist.

Der Arbeit mit Unterrichtsvideos sind jedoch auch Grenzen gesetzt. Abbildung 4 auf der folgenden Seite veranschaulicht zwei Probleme, die bei der Videoaufzeichnung von Unterricht und dessen Nutzung auftreten können. Nach dem Reaktivitätseffekt können Videokameras und Mikrofone bei der Aufnahme in der Schule einen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben. Die bloße Anwesenheit der Aufnahmegерäte kann Auswirkungen auf das Verhalten der Lehrkraft und der Schüler*innen haben, die gefilmt werden. Sie verhalten sich womöglich anders, als sie es normalerweise tun würden (Greve, Wentura, Gläser & Schmitz, 1997). Bei Aufnahmen von Schulklassen wird der Reaktivitätseffekt insbesondere bei der Lehrkraft dadurch verstärkt, dass sie i.d.R. mit einem

Ansteckmikrofon ausgestattet und damit immer wieder an die Aufnahmesituation erinnert wird. Erschwerend kommt hinzu, dass laut Greve et al. (1997) Erwachsene für derartige Effekte anfälliger sind.

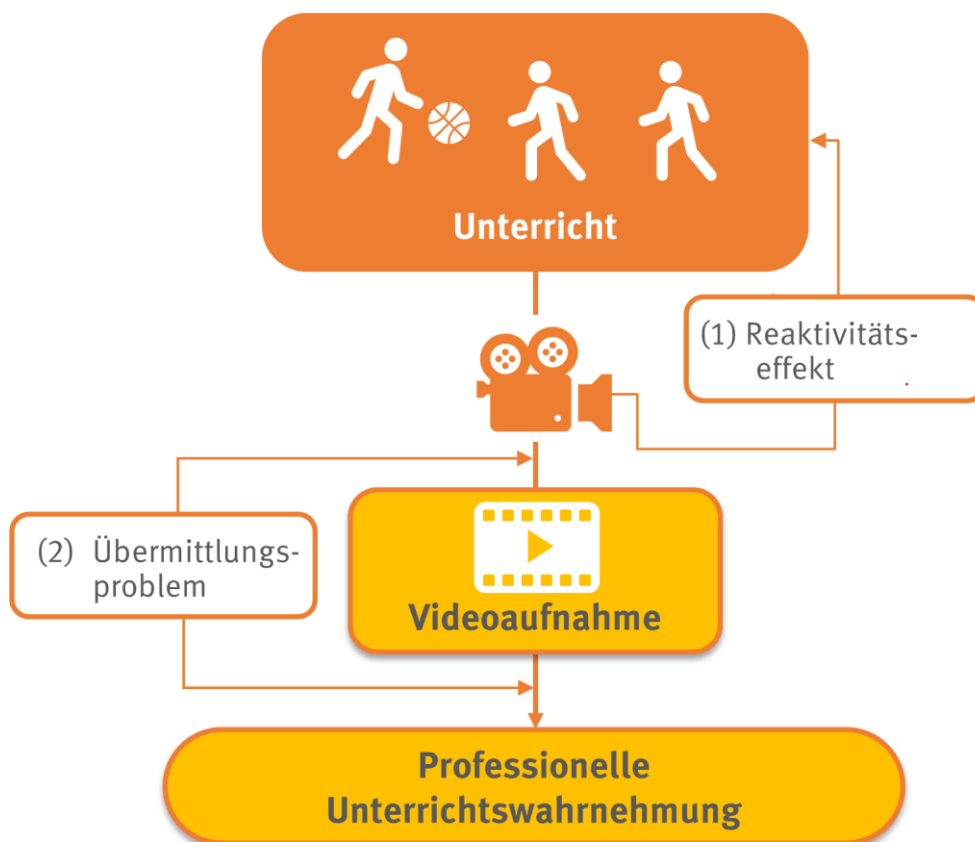


Abbildung 4: Videoaufnahmen im Unterricht (eigene Abbildung)

Gleichwohl es nach Reh (2012) mit Videos gelingt, einen hohen Detaillierungsgrad aus der Wirklichkeit abzubilden, ist auch mit einer Videoaufnahme keine objektive Wiedergabe der Wirklichkeit möglich. Trotz immer neuerer und modernerer digitaler Technik (z.B. 360°-Kameras) müssen bei Aufnahmen Einschränkungen vorgenommen werden. Welcher Ausschnitt in der Aufnahme abgebildet wird, hängt von den folgenden Faktoren ab:

- dem Kamerastandort (Wo wird die Kamera im Klassenraum oder in der Sporthalle positioniert?),
- der Kameraführung (Welche Ereignisse und Handlungen fängt der Kamera-Operator ein?),
- dem Zusammenschnitt (Wie werden die Aufnahmen aus verschiedenen Kameraperspektiven – beim Einsatz von mehreren Kameras – zu einem Video zusammengeschnitten?).

Diese Problematik wird als „Übermittlungsproblem“ bezeichnet (Greve et al, 1997). Diese Grenzen des Videoeinsatzes wurden auch im Seminar thematisiert, das im Folgenden vorgestellt wird.

4 Durchführung des Seminars

4.1 Videoaufnahmen im Sportunterricht

Für das Seminar wurde authentischer Sportunterricht gefilmt. Die Videoaufnahmen fanden an Kooperationsschulen des Instituts für Sportwissenschaft statt. Um den Aufwand für die Schulen und die Lehrkraft gering zu halten, wurden pro Schule maximal zwei Doppelstunden in der Sporthalle gefilmt. In den Videoaufnahmen sind entsprechend keine ganzen Unterrichtsvorhaben zu sehen, sondern nur einzelne Doppelstunden. Die Unterrichtsinhalte wurden gemeinsam mit der Lehrkraft im Vorfeld abgesprochen und geplant. In den Stunden wurden unterschiedliche Varianten klassischer (Sport-)Spiele, wie zum Beispiel Brennball (z.B. Tiemann, 2015), Völkerball (z.B. Jakob, 2014) oder Basketball (z.B. Schoo, 2015), erprobt, die aus fachpraktischen Publikationen entnommen wurden und die das gemeinsame Ziel verfolgen, dass sich mehr Schüler*innen an Spiel beteiligen und mehr Spielfreude zeigen als in klassischen Sportspielen mit einem starken Wettkampfcharakter. In der Völkerball-Stunde wurden zum Beispiel u.a. die Varianten „Völkerball verkehrt“ und „Mattenvölkerball“ (Jakob, 2014) erprobt. Es wurden u.a. die Spiele Brennball, Völkerball und Basketball ausgewählt, weil sie häufig im Sportunterricht gespielt werden (Weichert et al., 2005).

Um sich bei der Analyse der Videos einfacher auf einzelne Schüler*innen beziehen zu können, trugen alle Lernenden bei den Videoaufnahmen farbige Leibchen mit einer Nummer. Auf diese Weise konnten sich die Studierenden später bei der Analyse der Videoaufnahmen leichter auf einzelne Akteure beziehen und diese im komplexen Spielgeschehen verfolgen.

Exemplarisch wird im Folgenden dargestellt, wie ein Spiel gefilmt wurde, das über die gesamte Spielfeldlänge gespielt wurde. Auf der Tribüne der Sporthalle wurden vier Kameras fest platziert. Mit drei der vier Kameras wurde jeweils ein Drittel der Spielfeldfläche aufgenommen. Die vierte Kamera wurde so positioniert, dass sie die gesamte Spielfeldfläche aufnahm. Die vier Kameras wurden vor der Stunde fest eingestellt und brauchten dann nicht weiter bedient werden. Ein Kameramann bediente auf der Tribüne eine fünfte Kamera, mit der er jeweils das Geschehen rund um den Ball mit der Einstellungsgröße einer Halbtotale verfolgte. Zwei weitere Kameras wurden durch zwei Kameramänner frei auf einem Rollstativ am Rand der Spielfläche bewegt. Sie wurden im Spiel variabel eingesetzt und fokussierten einzelne Schülergruppen und/oder die Lehrkraft. Der Ton wurde mit sechs Richtmikrofonen, die gleichmäßig um die Spielfeldfläche verteilt wurden, einem Ansteckmikrofon für die Lehrkraft und einem Konferenzmikrofon, das bei Gesprächsrunden in die Mitte gelegt wurde, aufgezeichnet. Bei der Überarbeitung der Aufnahmen im Videoschnitt wurde versucht, einen Kompromiss zwischen einer filmgestalterischen Ästhetik (z.B. ausreichend scharfe und korrekt belichtete Bildeinstellungen) und dem Anspruch, dass so weit wie möglich alle Schüler*innen im Spiel zu sehen waren und keine Schülergruppen bewusst fokussiert wurden, zu ermöglichen. Dazu wurde jeweils das Kamerabild im Schnitt ausgewählt, auf dem möglichst die gesamte Klasse im Spiel zu sehen ist. Nur vereinzelt wurden Kameraausschnitte, die die Lehrkraft oder einzelne Schüler*innen fokussieren, ausgewählt (z.B. in Gesprächsphasen), wenn das Geschehen im Unterricht nicht anders im Video abgebildet werden konnte. Durch diese Art des Schnittes, durch den möglichst das gesamte Geschehen zu sehen ist und weniger auf einzelne Lernende fokussiert wird, wurde versucht, die Wahrnehmung nicht zu lenken.

Die aufbereiteten Videoaufnahmen wurden zusammen mit Zusatzmaterialien (z.B. Transkript der Stunde, Unterrichtsverlaufsplan, Lehrer- und Schülermaterialien) auf dem Münsteraner Videoportal *ProVision* Interessierten zur Verfügung gestellt. Im Seminar wurden die aufgezeichneten und aufbereiteten Videoaufzeichnungen nicht in der vollen Länge einer Doppelstunde am Stück angesehen, sondern nur einzelne Videoausschnitte.

Die Ausschnitte wurden so gewählt, dass sie die verschiedenen Varianten der Spiele zeigen. Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass die Videoclips eine Länge von maximal drei bis fünf Minuten haben, um die Studierenden bei der Wahrnehmung kognitiv nicht zu überlasten.

4.2 Seminarkonzept

In der Tabelle 1 ist der idealtypische Verlauf des Seminars abgebildet. Der Umfang des Seminars beträgt zwei Semesterwochenstunden. Die Lernenden können wahlweise zwei oder drei Leistungspunkte – je nachdem, ob sie zusätzlich eine Hausarbeit schreiben oder eine äquivalente Ersatzleistung erbringen – erwerben. Im Folgenden werden nach einem tabellarischen Überblick über den Seminarverlauf einzelne Elemente des Seminars herausgegriffen und näher erläutert.

Tabelle 1: Veranstaltungsplan

Nr.		Gegenstand/Thema	Inhalte (T: Theoretischer Input; A: Arbeitsphase)
1	Einstieg	Einführungssitzung	<ul style="list-style-type: none"> • (A) Erwartungs- und Zielabfrage • (T) Vorstellung des Seminarkonzepts (Lernziele, Seminarplan, Studienleistungen) • (A) „Twitter-Kennlernspiel“ • (T) Vertraulichkeitserklärungen für die Nutzung von Unterrichtsvideos
2		Prä-Videotest	<ul style="list-style-type: none"> • (A) Durchführung des Prä-Videotests
3		Offene Videobeobachtung	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Professionelle Wahrnehmung, Hinweise zur Beschreibung von Unterricht, Schwerpunkte der Wahrnehmung im Sportunterricht • (A) Offene Videobeobachtung
4	Theoretische Grundlagen	„Inklusion in aller Munde“	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Heterogenität, Behinderung, Inklusion, UN-Behindertenrechtskonvention, Sonderpädagogische Förderbedarfe • (A) Offene Videobeobachtung unter zwei unterschiedlichen Blickwinkeln: heterogene und homogene Gruppen • (A) Online-Quiz zu Sonderpädagogischen Förderbedarfen
5		Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler und Vier-Schritt-Analyse der professionellen Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler, Vier-Schritt-Analyse der professionellen Wahrnehmung
		gleichberechtigte Teilhabe (GT)	<ul style="list-style-type: none"> • (T) Einstieg in den Wahrnehmungsfokus der „gleichberechtigten Teilhabe (GT) an Spielen im Sportunterricht“ • (A) Erste Videoanalyse am Clip „Eckenfußball“ unter dem Wahrnehmungsfokus der gleichberechtigten Teilhabe anhand der ersten beiden Analyseschritte „Beschreibung“ und „Interpretation“

Nr.		Gegenstand/Thema	Inhalte (T: Theoretischer Input; A: Arbeitsphase)
6	professionelle Wahrnehmung gleichberechtigter Teilhabe (GT)	GT im <i>Basketball I</i> – Teil A	Online-Sitzung: <ul style="list-style-type: none"> (T) Videotutorial zur Nutzung des Opencast Annotation Tool (OAT) (A) Videoanalyse des Clips „Basketball klassisch“ unter Hinzunahme des dritten Analyseschritts „Bewertung“
7		GT im <i>Basketball I</i> – Teil B	<ul style="list-style-type: none"> (A) Gruppenpuzzle (Jigsaw) zu den individuellen Videoanalysen und Brain-Storming zur Entwicklung von Modifikationen des Basketballspiels
8		Modifikationen von Sportspielen	<ul style="list-style-type: none"> (A) Gruppenpuzzle (Jigsaw) zu Modifikationen von Sportspielen
9		GT im <i>Basketball II</i>	<ul style="list-style-type: none"> (T) Modifikation im Basketball durch Längs- und Querzonen, Basketball mit Pro- und Handicaps, Schülerbeobachtungsbögen zur GT (A) Videoanalyse der Basketballclips unter allen vier Analyseschritten in Einzel- und Gruppenarbeit
10		GT im <i>Brennball</i>	<ul style="list-style-type: none"> (A) Biographiearbeit: Reflexion der eigenen Erlebnisse aus dem Sportunterricht (A) Modifikationsmöglichkeiten des Brennballspiels (A) Videoanalyse der Brennballclips unter allen vier Analyseschritten in Einzel- und Gruppenarbeit
11		GT im <i>Völkerball</i>	<ul style="list-style-type: none"> (T) Studie zu den Auswirkungen von Regelveränderungen auf eine „relative gleiche Spielteilhabe“ (A) Modifikationsmöglichkeiten des Völkerballspiels (mit Freilaufen, „rund um die Welt“, „verkehrt“) (A) Videoanalyse der Völkerballclips unter allen vier Analyseschritten in Einzel- und Gruppenarbeit
(12)	(Reserve)	Transfer: „gleichberechtigte Teilhabe“ im Sportunterricht	<ul style="list-style-type: none"> (A) Gruppenarbeit zur Erstellung eines Stundenkonzepts zur Thematisierung der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler im SU (A) Gruppenarbeit zur Entwicklung von Ideen für Studienprojekte zum Thema „gleichberechtigte Teilhabe im SU“
13	Abschluss	Post-Videotest	<ul style="list-style-type: none"> (A) Durchführung des Post-Videotests
14		Abschlusssitzung	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation des Seminars Besprechung des Videotests Ausblick

In der *Einführungssitzung* werden die Studierenden u.a. für die Arbeit mit Unterrichtsvideos sensibilisiert. Ihnen wird deutlich gemacht, dass das Seminar nur möglich ist, weil sich Lehrpersonen dazu bereit erklärt haben, ihren Unterricht filmen zu lassen. Es

wird darauf hingewiesen, dass neben vielen optimalen Situationen auch weniger gelungene Situationen vorkommen können. Da dieser Einblick in Unterricht nicht selbstverständlich ist, wird thematisiert, dass es bei der Analyse der Unterrichtsszenen nicht um eine Bewertung der Lehrperson geht, sondern um eine Analyse von Lehr- und Lernprozessen. Zusätzlich unterschreiben die Studierenden eine Vertraulichkeitserklärung, weil die Videoaufnahmen vertrauliche Informationen über die Lehrperson sowie die Schüler*innen enthalten, die nicht nach außen getragen werden dürfen. In der zweiten Sitzung findet die Prä-Erhebung der begleitenden Evaluationsstudie statt. Die Studierenden absolvieren den Videotest, der ca. 70 Minuten in Anspruch nimmt, in einem Computerraum.

In die Arbeit mit Unterrichtsvideos steigen die Studierenden im Rahmen einer offenen Videobeobachtung in der dritten Sitzung ein. Die Studierenden finden sich in Paaren zusammen. Die Partner*innen sehen sich in getrennten Räumen unterschiedliche, ca. zehnmündige Videosequenzen einer Sportstunde an. Vor dem Ansehen der Aufnahmen wird ihnen kurz der Kontext der Unterrichtsstunde erläutert. Nach dem Ansehen des Ausschnittes sind die Studierenden dazu aufgefordert, die Unterrichtssituation aus der Perspektive der Sportlehrkraft zu beschreiben und herauszustellen, welche ihrer Beobachtungen relevant für den Lernerfolg sind. Dabei sollten sie ihre Beobachtungen möglichst präzise, objektiv und in ganzen Sätzen aufschreiben. Anschließend diskutieren sie ihre Arbeit mit ihrem bzw. ihrer Partner*in. Sie überprüfen, ob ihre Beschreibungen dafür ausreichen, dass der oder die Partner*in nachvollziehen kann, was in dem Unterrichtsausschnitt geschah, ohne dass er bzw. sie ihn gesehen hat. Zum Einstieg in die Arbeit mit Videos wird den Studierenden nicht vorgegeben, welche Aspekte von Unterricht (z.B. motorischen Leistungen oder soziale Interaktionen der Lernenden) oder welche Lehrerhandlungen sie im Video besonders fokussieren sollen. Stattdessen wird eine offene Aufgabenstellung gewählt, um anschließend thematisieren zu können, auf was die Studierenden geachtet haben und wo ihre Schwerpunkte der Wahrnehmung liegen. Diese werden mit einer Studie von Reuker (2017b) abgeglichen, die für den Sportunterricht die selektive Aufmerksamkeitssteuerung (*noticing*) von Gruppen mit unterschiedlicher pädagogischer und sportlicher Expertise verglichen hat. Anhand der schriftlichen Beschreibungen der Studierenden werden schließlich Hinweise eingeführt, die zur Beschreibung des Unterrichts wichtig sind. Zum Beispiel sollen Beschreibungen im Präsens Indikativ formuliert und Metakommentare wie „Es ist zu beobachten, dass ...“ vermieden werden. Besonderes Augenmerk wird daraufgelegt, dass in den Beschreibungen nicht interpretiert wird und Erklärungen vermieden werden (Wolters, 2015, S. 218–220).

In den folgenden zwei Sitzungen werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet. Um Theorie und Praxis unmittelbar miteinander zu verknüpfen, werden dazu punktuell Unterrichtsvideos eingesetzt. Zum Einstieg in das Thema Heterogenität und Inklusion arbeiten die Studierenden beispielsweise in der vierten Sitzung im Rahmen der Methode eines Gruppenplacemats (Brüning & Saum, 2009, S. 25–26) mit einem Videoausschnitt aus einer Sportstunde. Sie sehen sich den Ausschnitt aus der Stunde an und sollen anschließend Merkmale bzw. Indikatoren finden, worin sich Lernende unterscheiden oder worin sie Gemeinsamkeiten haben. Nach der Sammlung der Ergebnisse im Plenum werden die Aspekte mit denjenigen aus der Literatur (siehe Kap. 2.2) verglichen und ggf. ergänzt.

Um die Studierenden frühzeitig für eine professionelle Wahrnehmung zu sensibilisieren und deren Bedeutung für die Entwicklung von Lehrkompetenz herauszuarbeiten, werden in der fünften Sitzung Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler – angereichert durch Videobeispiele – thematisiert. Etwa können bei der Beobachtung des Unterrichts Konsistenzeffekte, wie der „Halo-Effekt“, auftreten (Häder, 2006). Kommt bei einer Beobachtung im Sportunterricht etwa der Eindruck auf, dass es sich bei einer oder einem der Schüler*innen um eine*n Vereinssportler*in handelt, kann dieser Eindruck auf alle folgenden Beobachtungen ausstrahlen und diese beeinflussen. So könnte die bzw. der

beobachtende Studierende bspw. wahrnehmen, dass die Person sich immer wieder ins Spiel einbringt, auch wenn es nicht der Wirklichkeit entspricht.

Im sich anschließenden Hauptteil des Seminars werden die Studierenden darin geschult, Videoaufnahmen von Sportunterricht unter dem fachspezifischen Fokus der gleichberechtigten Teilhabe an Spielen im Sportunterricht (siehe Kap. 2.3) professionell wahrzunehmen. Dabei wird auf den im einleitenden Artikel von Junker et al. (S. 236–255 in diesem Heft) thematisierten Analyse-Vierschritt (Beschreibung, Interpretation, Bewertung und Handlungsalternativen) zurückgegriffen. Da im Vergleich zu den anderen Fächern im Sport der Fokus auf den Schüler*innen und nicht primär auf der Lehrkraft liegt, wurden leichte Veränderungen in der Aufgabenstellung vorgenommen (siehe Abb. 5).

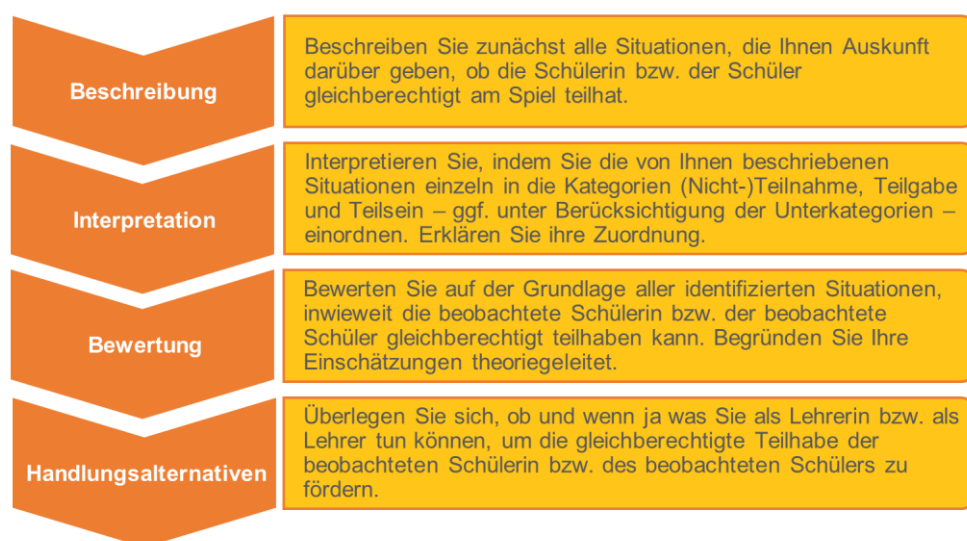


Abbildung 5: Vierschritt zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung (eigene Abbildung)

Zunächst wird in der fünften Sitzung der Wahrnehmungsfokus der gleichberechtigten Teilhabe an Spielen im Sportunterricht im Rahmen einer Rule-Example-Strategie (vgl. Seidel, Blomberg & Renkl, 2013) hergeleitet, und es werden die Kategorien Teilnahme, Teilgabe und Teilsein eingeführt. Die Kategorien werden einzeln mit den zugehörigen Unterkategorien vorgestellt und mit fiktiven Beispielen in Textform veranschaulicht. Um den vorgestellten Wahrnehmungsfokus unmittelbar anzuwenden und das Verständnis zu festigen, werden die Kategorien an Beispielvideos erprobt. Im Gegensatz zum Vorgehen in den anderen Fächern im Projekt werden im Seminar im Fach Sport die Wahrnehmungskategorien „Teilnahme“, „Teilgabe“ und „Teilsein“ nicht einzeln, sondern von Beginn an zusammen eingeführt und analysiert, weil die Kategorien nur bei ganzer Betrachtung einen Sinn ergeben. Um die Studierenden kognitiv nicht zu überlasten, werden die vier Analyseschritte nacheinander eingeführt. In der fünften Sitzung werden zunächst nur die ersten beiden Schritte „Beschreibung“ und „Interpretation“ bearbeitet. Diese Sitzung verdeutlicht, dass das Seminar dem Ansatz des Seminarkonzeptes aus dem Vorgängerprojekt des QLB-Projektes (z.B. Gold et al., 2013) verfolgt: Den Studierenden werden die theoretisch abgeleiteten Beobachtungskategorien der gleichberechtigten Teilhabe (vgl. Kap. 2.3) im Sinne einer Reduktion vorgegeben, um ihre Wahrnehmung auf diese für den Unterricht relevanten Aspekte zu lenken. Gleichwohl werden sie im Seminar dazu angehalten, die Kategorien kritisch zu hinterfragen.

Es folgt in der sechsten Sitzung eine umfangreiche Analyseaufgabe zu einem Videoausschnitt, die von den Studierenden online zu Hause im Selbststudium bearbeitet wird

und die im Sinne eines Blended-Learning-Konzepts als Vorbereitung für ein Gruppenpuzzle (Jigsaw) (Brüning & Saum, 2009, S. 111–117) in der darauf folgenden Präsenzsitzung dient. In den Gruppen wird jedem Gruppenmitglied ein*e Schüler*in zugeordnet, deren bzw. dessen gleichberechtigte Teilhabe sie bzw. er analysieren soll. Für die Videoanalyse nutzen die Lernenden das Opencast Annotationstool (OAT)¹, das im Rahmen der digitalen Lernumgebung (Moodle) für das Seminar eingebunden ist. Mit dem Tool können sich die Studierenden die Videos zu Hause oder im Seminar am Laptop oder Tablet ansehen und zeitmarkengenau Textannotationen zum Wahrnehmungsfokus erstellen. Um den Studierenden den Einstieg in das Tool zu erleichtern, wurde ihnen ein vom Dozenten erstelltes Videotutorial zur Verfügung gestellt. Die Textannotationen sind in der folgenden Seminarsitzung die Ausgangslage für die Gruppenarbeit, in der die Studierenden ihre Analysen zu den beobachteten Schüler*innen zusammentragen, einander gegenüberstellen und diskutieren. Zusätzliches Feedback zu ihren Analysen bekommen die Studierenden durch die Seminarleitung.

In der achten Sitzung wird der letzte Analyseschritt vorbereitet. Im Rahmen der erprobten Methode eines Gruppenpuzzles erarbeiten die Studierenden mit ausgewählten Texten Modifikationsmöglichkeiten und Varianten für Spiele im Sportunterricht, um die gleichberechtigte Teilhabe der Schüler*innen zu fördern.

Schließlich werden alle vier Analyseschritte in den Seminarsitzungen 9–11 anhand der Videoaufnahmen der Sportspiele Basketball, Brennball und Völkerball durchgeführt. In der zehnten Seminarsitzung beschäftigen sich die Studierenden zusätzlich mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen, die sie im Sportunterricht gesammelt haben. Dazu sollen sie Erlebnisse im Rahmen von Sportspielen aufschreiben, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit aus dem Sportunterricht im Gedächtnis geblieben sind, und diese in Partnerarbeit reflektieren. Lüsebrink, Messmer und Volkmann (2014) empfehlen, bei der Reflexion unterrichtlicher Situationen die eigenen biografischen Vor-Erfahrungen einfließen zu lassen, weil insbesondere im und mit Sport umfangreiche biografische Erfahrungen gesammelt werden, die häufig auch körperlich gebunden sind. Diese zu irritieren und zu thematisieren kann auch für die Weiterentwicklung der professionellen Wahrnehmung von großer Bedeutung sein. Diese selbstbiografische Einheit hätte auch früher im Seminarverlauf stattfinden können. Sie wurde jedoch ans Ende des Seminars gestellt, um die Studierenden zum Ende noch einmal dafür zu sensibilisieren, dass ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit einen Einfluss auf die Wahrnehmung der im Seminar gezeigten Unterrichtsausschnitte haben. Entsprechend sollten sie sich auch für die Zukunft dessen bewusst werden, dass sie auf ihren eigenen Unterricht immer einen subjektiven Blick haben werden.

Die zwölfte Sitzung ist als optionale Transfersitzung gedacht. Die Studierenden entwickeln Unterrichtskonzepte außerhalb der Sportspiele (z.B. im Turnen) für eine fiktive Lerngruppe. Ziel der zu entwickelnden Unterrichtskonzepte soll die Förderung der gleichberechtigten Teilhabe der Schüler*innen sein. Das Seminar schließt mit der Post-Erhebung und einer Evaluation ab.

5 Evaluation des Seminarkonzepts

Ein erster Entwurf des Seminarkonzeptes wurde im Sommersemester 2017 pilotiert. Es folgten vier Semindurchgänge in drei Semestern mit dem überarbeiteten Seminarkonzept, das im Kapitel 4.2 vorgestellt wurde. Ein Seminar fand im Wintersemester 2017/2018, zwei Seminare fanden im Sommersemester 2018 und ein Seminar fand im Wintersemester 2018/2019 (n=28) statt. Die Seminare wurden mit einem Lehrevaluationsbogen evaluiert, der in allen Veranstaltungen des Instituts für Sportwissenschaft eingesetzt wird. Zusätzlich wurde ein mit den anderen Fächern aus dem Projekt entwickelter

¹ OAT ist frei erhältlich unter <https://github.com/opencast/annotation-tool>.

Videotest in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign eingesetzt, um zu überprüfen, ob mit dem Seminarkonzept die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Studierenden verbessert werden konnte. Da die Auswertung der Videoerhebung noch nicht vollständig abgeschlossen ist, werden im Folgenden nur die Erfahrungen, die der Dozent bei der Vorbereitung und Durchführung des Seminars gemacht hat, sowie die Ergebnisse der Evaluation dargestellt.

5.1 Erfahrungsbericht

Die zentrale Zielsetzung der Lehrveranstaltung bestand in der Entwicklung einer Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf die gleichberechtigte Teilhabe an Sportspielen. Empirische Belege für die Wirksamkeit des Seminarkonzepts können mit dem Videotest gewonnen werden. Zugleich liefert auch das Verhalten der Student*innen im Seminar erste Hinweise in Bezug auf das Erreichen der intendierten Ziele. So konnte beobachtet werden, dass die Studierenden am Anfang des Semesters Situationen nicht wertfrei beschreiben konnten. Sie mischten ihre Beschreibungen mit Interpretationen und Bewertungen. Erst zum Ende des Seminars gelang es ihnen, sich an den vorgegebenen Analyseviertel zu halten. Zusätzlich zeigte sich, dass die Teilnehmenden zunächst dazu neigten, vorschnell eine Wertung zur gleichberechtigten Teilhabe beispielsweise der beobachteten Schülerin abzugeben, ohne dass sie sich auf die Beobachtungskategorien bezogen. Dies gelang ihnen zum Ende des Seminars besser. Vor allen Dingen in ihren Interpretationen stellten sie die Verbindung zum Konstrukt der gleichberechtigten Teilhabe her. Aus diesen Beobachtungen lässt sich – unter Vorbehalt der Auswertung der Videoerhebung – darauf schließen, dass sie sich im Prozess der wissenschaftsbasierten Deutungen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung verbessert haben (vgl. Kap. 2.1).

In Bezug auf die selektive Aufmerksamkeitssteuerung fiel auf, dass sich die Studierenden bei ihrer Wahrnehmung zunächst auf Teilgabe-Situationen fokussierten. Erst im weiteren Seminarverlauf nahmen sie auch Teilsein-Situationen wahr. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass sie die soziale Komponente der gleichberechtigten Teilhabe stärker in den Blick nahmen und damit die Grundidee der Inklusion, die Einbindung aller Personen in die Gesellschaft (vgl. Kap. 2.2), verinnerlicht haben.

Der Ansatz, die Professionelle Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf einen konkreten Wahrnehmungsgegenstand zu fördern, erwies sich zum Teil als problematisch. Zunächst war es in den theoretischen Vorarbeiten schwierig, das Konstrukt der gleichberechtigten Teilhabe so zu operationalisieren, dass die Kategorien trennscharf und beobachtbar sind. Diese Schwierigkeit zeigte sich auch im Seminar. Teilweise ließen sich Situationen nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen. Dies bemängelten die Studierenden, die eine „Musterantwort“ forderten, die es aber nicht gab.

Dass sich der Einsatz von Videos positiv auf die Motivation von Lernenden auswirkt (Blomberg et al., 2013), zeigte sich auch in diesem Seminar. Die Studierenden beteiligten sich an den Aufgaben, lieferten inhaltlich nachvollziehbare Antworten und diskutierten das Videomaterial intensiv. Die Beteiligung wurde jedoch zum Ende des Seminars weniger. Dies kann vorsichtig in die Richtung gedeutet werden, dass die Motivation nachließ. Dies deckt sich auch mit den Äußerungen der Studierenden in der Lehrevaluation (siehe Kap. 5.2).

Wie sensibel mit Unterrichtsvideos umgegangen werden muss, zeigte sich an einer Stelle im Seminar. Bei einer Szene, die in einer Sitzung gezeigt wurde, stellte sich ein Schüler ungeschickt an. Beim Betrachten der Szene fingen die Studierenden unmittelbar an zu lachen. Diese Situationen wurden als Lernsituationen genutzt, um die Reaktionen der Studierenden kritisch zu hinterfragen.

5.2 Lehrevaluation

Die Lehrevaluation findet an der WWU Münster mit einem standardisierten Fragebogen statt. Entsprechend wurde der Fragebogen im Wintersemester 2017/18 im Seminar von 17 anwesenden Studierenden bearbeitet. Die tatsächliche Seminargröße betrug 21 Lernende. Im Sommersemester beantworteten von den pro Seminar 25 Seminarteilnehmer*innen je 11 Personen den Fragebogen. Im Wintersemester 2018/19 füllten 18 von 24 Seminarteilnehmenden den Fragebogen aus.

Der Fragebogen beinhaltet zehn geschlossene und eine offene Frage. Bei den geschlossenen Fragen wird zum Beispiel danach gefragt, ob die/der Lehrende oft Beispiele benutzte, die das Verständnis der Lernenden für die Lehrinhalte förderten, oder ob die Lerninhalte so dargestellt wurden, dass die Lernenden diese verstehen konnten. Als Gesamtscore wird über die geschlossenen Fragen ein Mittelwert gebildet. Bei einer Antwortskala der Fragen von 1: „stimme gar nicht zu“; 2: „stimme überwiegend zu“; 3: „stimme eher nicht zu“; 4: „neutral“; 5: „stimme eher zu“; 6: „stimme überwiegend zu“ bis 7: „stimme vollkommen zu“ betrug der Gesamtscore im Durchschnitt über die vier Veranstaltungen 5,2 (WiSe 2017/18: 5,5; SoSe 2018 I: 5,5; SoSe 2018 II: 5,4; WiSe 2018/19: 4,4). Das Spektrum der Theorieseminare am Institut für Sportwissenschaft umfasst Mittelwerte von 3,0 bis 6,5. Die Evaluationswerte liegen also in einem guten Mittelfeld.

Am Ende des Evaluationsbogens bestand zusätzlich die Möglichkeit, eine offene Rückmeldung zu geben. Durch die Wiedergabe exemplarischer Antworten wird im Folgenden ein Einblick in die Antworten gegeben. Die Studierendenrückmeldung „[...] toll, dass so viel verschiedene Videos zur Verfügung standen – dadurch ein sehr realitätsnahes Seminar mit konkreten Beispielen für den späteren Alltag [...]“ (WiSe 2018/19) zeigt exemplarisch, dass der intendierte Praxisbezug durch die Videos erfolgreich hergestellt werden konnte. Ergänzend zeigt sich dies in einer Antwort (WiSe 2018/19), in der hervorgehoben wird, dass die Beispielvideos geholfen hätten, sich in die Situation hineinzusetzen. Dieser Prozess des Sich-Hineinversetzens in die Situation und damit auch ggf. die Einnahme der Perspektive der Schüler*innen ist u.E. für den inklusiven Sportunterricht ein gewinnbringender Ansatz. Dadurch werden die zentralen Akteure des Unterrichts stärker in den Fokus gerückt, und der Unterricht kann adaptiv auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet werden.

Obwohl der Einsatz der Unterrichtsvideos in den Aussagen positiv hervorgehoben wird, wie zum Beispiel in der Aussage „Die Aufbereitung des Seminarthemas wurde übersichtlich und mithilfe gut ausgearbeiteter technischer Unterstützung durchgeführt. Zudem wurden oft Videos verwendet, die den Untersuchungsgegenstand anschaulich gestalten haben.“, gibt es auch kritische Stimmen. Beispielsweise wird angemerkt, dass „[...] das ständige Anschauen von Videosequenzen und die Bewertung teilweise [...] [mir] etwas langatmig vor[kam].“ (SoSe 2018 II) und „[...] es irgendwann anstrengend [wurde] die Videos zu verfolgen, wenn diese immer unter dem gleichen Gesichtspunkt analysiert werden sollen.“ (WiSe 2018/19). Zusätzlich wurde gewünscht, die Handlungsalternativen stärker zu thematisieren, „[...] da gerade diese sehr interessant sind für die Zukunft. Natürlich ist die Diagnose auch sehr entscheidend, aber nur mit einer guten Diagnose kann man leider nicht so viel anfangen“ (SoSe 2018 I).

6 Ausblick

Die zentrale Zielsetzung der Lehrveranstaltung bestand in der Entwicklung einer Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf die gleichberechtigte Teilhabe von Schüler*innen an Sportspielen. Die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts zeigen zunächst, dass eine solche Förderung möglich ist. Vor dem Hintergrund vergleichsweise heterogener Unterrichtsvoraussetzungen im Sport erlaubt das Konzept der gleichberechtigten Teilhabe nach Heimlich (2014) und Pfitzner (2017) eine Beschreibung und Analyse von Teilhabeprozessen von Schüler*innen an Spielen im Sportunterricht. Die auf dieser Grundlage entwickelten Filmsequenzen zeigen relevante Situationen und können mit Hilfe des Kategoriensystems, das im Rahmen des Projekts entwickelt wurde, ausgewertet werden. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen aber auch, dass das Lehrkonzept noch verbessert werden kann. So brachte die Fokussierung auf ein Training der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf einen Wahrnehmungsgegenstand Schwierigkeiten mit sich, z.B. die sinkende Motivation der Studierenden im Seminarverlauf oder die Erwartung von „Musterantworten“. Denkbar wäre es, zusätzliche Wahrnehmungsgegenstände eigenständig mit den Studierenden zu entwickeln und anzuwenden.

Neben dem Analysevierschritt, der sich als hilfreich erwiesen hat (vgl. Kap. 5.1), könnte eine weitere Herangehensweise erprobt werden, die Rischke und Reuter (2019) vorschlagen. Sie fragen bei der Analyse von Unterrichtsvideos zunächst nur nach Handlungsalternativen. Dabei argumentieren sie, dass sich bereits in den Handlungsalternativen zentrale Aspekte der selektiven Aufmerksamkeitssteuerung und der wissensbasierten Deutungen erkennen lassen. Insgesamt ist das Vorgehen damit pragmatischer als das relative aufwändige Vorgehen im vorliegenden Fall. Dieses Vorgehen ließe sich in künftigen Seminaren erproben.

Des Weiteren ist angedacht, nicht nur in einem eigenständigen Seminar die Professionelle Unterrichtswahrnehmung mit Videos zu fördern, sondern in bestehende sportdidaktische Veranstaltungen einen Block von drei bis vier Sitzungen zu diesem Thema zu integrieren. Zum Beispiel ließe sich dies in den Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefungen umsetzen (vgl. Kaundinya & Pfitzner, 2016; Neuber & Pfitzner, 2017). Die Studierenden können zunächst lernen, die gleichberechtigte Teilhabe unterstützt durch die Videoaufnahmen differenziert wahrzunehmen. Im Anschluss würden exemplarisch Spiele in der Praxis erprobt. Eine Hälfte des Seminars würde im Spiel eine Beobachterrolle von außen einnehmen und die gleichberechtigte Teilhabe der Kommiliton*innen in Echtzeit wahrnehmen und analysieren. Auf diese Weise könnte der Transfer von der Analyse von Unterrichtsvideos hin zur Praxis vielseitiger gelingen – und könnte zugleich die besonderen Möglichkeiten der Praxiserfahrungen im Sportstudium nutzen (vgl. Neuber, 2016).

Literatur und Internetquellen

- Ackermann, K.-E. (2009). Special Olympics und Teilhabe. Überlegungen zur Umsetzung pädagogischer Leitvorstellungen. In M. Wegner & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung*. Beiträge des Internationalen Symposiums der SOD Akademie, 19./20. Juni 2009 in Berlin (Kieler Schriften zur Sportwissenschaft, Bd. 3) (S. 22–29). Kiel: Universität Kiel.
- Barth, V.L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- 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. Zugriff am 04.03.2016. Verfügbar unter: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/340/162>.

- Boban, I., & Hinz, A. (2002). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 24.04.2017. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (5. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 04.05.2019. Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf>.
- Czwierdzinski, P., & Fahlenbock, M. (2004). Heterogene Schülervoraussetzungen als pädagogische Herausforderung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5–10* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 143) (S. 58–71). Schorndorf: Hofmann.
- Duensing-Knop, F., Kaundinya, U., & Neuber, N. (2018). Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 109–126). Münster: Waxmann.
- Gieß-Stüber, P. (2006). Für einen produktiven Umgang mit Fremdheit im Schulsport. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung* (Bewegungspädagogik, Bd. 3) (S. 151–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P., Neuber, N., Gramespacher, E., & Salomon, S. (2008). Mädchen und Jungen im Sport. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 63–83). Schorndorf: Hofmann.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K., & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrerstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 322–338.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (115), 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Greve, W., Wentura, D., Gräser, H., & Schmitz, U. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Grimminger, E. (2013). Besondere Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit: wie sich Schüler/innen untereinander grundlegende Anerkennung im Sportunterricht verweigern. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 55–77.
- Grimminger, E., & Gieß-Stüber, P. (2011). Die Erfahrung von Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulsport – Empirische Befunde und sportpädagogische Differenzierungen. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 180–184). Hamburg: Czwalina.
- Gronemeyer, M. (2009). *Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90247-0>

- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (1), 1–5. Zugriff am 26.03.2017. Verfügbar unter: www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/1965/3001. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art01d>
- Jakob, M. (2014). Völkerball verstehen. Neue Lerngelegenheiten in einem bekannten Spiel erkennen und nutzen. *Sportpädagogik*, 38 (2), 6–11.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Kaundinya, U., & Pfitzner, M. (2016). Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung – eine Veranstaltung zur Integration von Fachdidaktik und -praxis. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 255) (S. 343–352). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring Student Teachers' Professional Vision of Inclusive Classrooms in Primary Education. *International Journal of Inclusive Education*, 477 (10), 1–17. <https://doi:10.1080/13603116.2019.1597186>
- Kolb, M. (2005). Strukturen von Spiel und Sportspiel. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 147) (S. 17–30). Schorndorf: Hofmann.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175. Zugriff am 13.03.2020. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2017/13863/pdf/BZL_2014_2_164_175.pdf.
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 48 (1), 4–10. Zugriff am 16.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.lebenshilfe.de/informieren/publikationen/fachzeitschrift-teilhabe/artikeluebersichten-und-katalog/>.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21–40.
- Meschede, N., Steffensky, M., & Wolters, M. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (4), 317–335.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Schule in NRW. Zugriff am 26.12.2018. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April – 2. Mai 2015 in Bochum (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 255) (S. 50–70). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

- Neuber, N., & Gebken, U. (2009). Anerkennung als sportpädagogischer Begriff – eine thematische Einführung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 8) (S. 7–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuber, N., & Pfitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik – der Veranstaltungstyp der „Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 263) (S. 107–117). Hamburg: Czwalina.
- Pfitzner, M. (2017). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In D.H. Jütting & M. Krüger (Hrsg.), *Sport für alle. Idee und Wirklichkeit* (Edition global-lokale Sportkultur, Bd. 31) (S. 281–301). Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 151–169). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_8
- Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft*, 42 (4), 240–246. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0246-8>
- Reuker, S. (2017a). The Knowledge-based Reasoning of Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 23 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Reuker, S. (2017b). The Noticing of Physical Education Teachers. A Comparison of Groups with Different Expertise. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 22 (2), 150–170. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574>
- Reuker, 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.
- Reuker, S., & Rischke, A. (2017). Heterogenität im inklusiven Sportunterricht. Situative Deutungen und Umgangsformen von Studierenden. *Sportunterricht*, 66 (12), 371–376.
- Rischke, A., & Reuker, S. (2019). Wie verändert sich Sportunterricht durch Inklusion? Empirische Anhaltspunkte zur Sicht von Lehrkräften. *Sportunterricht*, 68 (4), 163–168.
- Rouse, P., Page, T., & Helmschrott, F. (2012). *Fitness, Motorik und soziale Kompetenz für alle. Inklusion im Sportunterricht* (Inklusion in der Praxis). Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J.W. (2007). The Role of Lesson Analysis in Pre-Service Teacher Education: an Empirical Investigation of Teacher Learning from a Virtual Video-based Field Experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9029-9>
- Schoo, M. (2015). Sportspiele inklusiv – dargestellt am Beispiel des Basketballspiels. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27) (S. 125–138). Aachen: Meyer & Meyer.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional Strategies for Using Video in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 34 (1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 296–306). Weinheim: Beltz.

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does It Make a Difference whether Teachers Observe Their Own Teaching or That of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steffensky, M., Gold, B., Holodynski, M., & Möller, K. (2015). Professional Vision of Classroom Management and Learning Support in Science Classrooms – Does Professional Vision Differ Across General and Content-Specific Classroom Interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- Steffensky, M., & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu den Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 305–321.
- Stürmer, K., Könings, K.D., & Seidel, T. (2013). Declarative Knowledge and Professional Vision in Teacher Education: Effect of Courses in Teaching and Learning. *The British Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47–50.
- Tiemann, H. (2015). Einen „Klassiker“ aus neuer Perspektive entdecken – Bremsball, ein Spiel für alle. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (Edition Schulsport, Bd. 27) (S. 118–124). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tiemann, H., & Hofmann, A.R. (2010). Vom Sportförderunterricht zum Sportunterricht in inklusiven Settings. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 106–116). Balingen: Spitta.
- Weichert, W., Wolters, P., & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 147) (S. 205–218). Schorndorf: Hofmann.
- Wiedmann, M.M. (2015). *Teacher's Professional Vision of Student Interaction in Collaborative Learning Settings: Development and Evaluation of an Assessment Tool*. Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung* (Edition Schulsport, Bd. 28). Aachen: Meyer & Meyer.

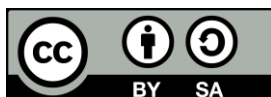
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Jürgens, M., & Neuber, N. (2020). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 382–405. <https://doi.org/10.4119/hlz-2546>

Eingereicht: 22.08.2019 / Angenommen: 10.02.2020 / Online verfügbar: 25.03.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Equal Participation in Physical Education – a Video-based Course on Student Heterogeneity in Classroom

Abstract: Physical education is not just about the development of physical and motor skills, but also about promoting cognitive and social skills. For a physical education teacher, this requires different and parallel attention in the lessons. Against this background, this article presents a didactics seminar in the Master of Education, in which the professional vision of teaching in inclusive settings is promoted by means of video-graphed games in physical education. In terms of dealing with diversity, the focus of the professional vision is the equal participation of students. In this context, professional vision means directing attention under a specific focus of perception as well as interpreting and linking the events viewed with the help of theoretical knowledge. The article first introduces the underlying concept of professional vision for equal participation and relates it to inclusive education. Before the methodical decisions are presented and justified, the course is located in the module ‘didactics of physical education’ at the University of Münster. In the following, the structure of the course as well as the objectives and contents of individual sessions are described. Selected results of the course evaluation and an outlook conclude the article.

Keywords: video-based teaching modules, professional vision, sensitivity to heterogeneity, media didactics, evaluation