

## WERKSTATTBERICHT &gt; PRACTICE REPORT

# Reflektierte Praxis als hochschuldidaktisches Prinzip: Zur Lehre mit digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis

*Nicola Böhlke, Fabian Muhsal, Esther Serwe-Pandrick*

**Schlüsselwörter** Hochschuldidaktik, Reflexivität, digitale Lehr-Lernmethoden, Inklusion, Repräsentationen der Praxis, Theorie-Praxis-Verhältnis

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist etablierter Gegenstand hochschuldidaktischer Professionalisierungsdiskurse innerhalb der Sportpädagogik. Ein prägnanter Bezugspunkt ist dabei die Relevanz biografischer Erfahrungen und Anknüpfungspunkte von Sportstudierenden (z.B. als Schüler\*innen im Schulsport und Sportler\*innen im Verein), die dem für die Professionalisierung als hochbedeutsam erachteten Perspektivwechsel entgegenstehen können. In diesem Kontext werden hochschuldidaktische Ansätze forschenden Lernens diskutiert, welche die theoriegeleitete Reflexionskompetenz zur zentralen Qualifikationsaufgabe der universitären Lehre erheben. Auf der anderen Seite wird die Forderung nach einer Stärkung des Praxisbezuges wiederholt und zunehmend als Qualitätsaspekt der Lehramtsausbildung hervorgehoben. Sportstudierende als „reflective practitioner“ (Schön, 1983) auszubilden stellt damit eine strukturelle und inhaltliche Aufgabe für die fachliche Hochschuldidaktik dar. Als besondere Herausforderung ist jüngst der pandemiebedingte Digitalisierungsschub zu betonen, mit dem eine Neudefinition des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie eine innovative Idee zur digitalen Zugriffsweise auf und Abbildung von Praxis erforderlich wird. Im Beitrag soll exemplarisch dazu die Konzeption eines Seminars zum Themenschwerpunkt „Diversität/Inklusion im Sport“ vorgestellt werden, das sowohl praxisbezogene Zugänge als auch reflexive Auseinandersetzungen mit inklusiven Bewegungspraktiken in den Mittelpunkt stellt. Hinsichtlich der Anforderung einer digitalen Durchführung des Seminars wurde dabei mit einem explizit weiten Verständnis von Praxis gearbeitet. So kamen körperliche Praktiken, soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen inklusiver Sport- und Bewegungsformate zum Tragen, die in digitalen Repräsentationen reflexiv zugänglich und fachwissenschaftlich analysiert wurden – wie Videos inklusiven Sportunterrichts, Interaktionen in sozialen Netzwerken oder öffentliche Darstellungen von Inklusion (u.a. Bilder, Videoclips, Websites). Das Seminar integrierte Formen des selbstgesteuerten wie kollaborativen Lernens unter Nutzung von digitalen, teils selbst entwickelten Lern-/Lehrtools.

## 1. EINFÜHRUNG

Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis stellt einen beständigen Diskussionsgegenstand hochschuldidaktischer Professionalisierungsdiskurse innerhalb der Sportpädagogik dar. Praxis bezieht sich hierbei vornehmlich auf das aktive Betreiben wie auch Vermitteln von Sport und Bewegung, während in wissenschaftlichen Theorien die analytische Beobachtung dieser Praktiken zum Tragen kommt. Für die fachlichen

Diskurse zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehramtsausbildung spielt das Schlüsselproblem der sportlichen Sozialisation und biographischen Verstrickung der Studierenden in das Sportsystem dabei eine zentrale Rolle. Diese strukturelle und fachkulturelle Grundproblematik zeigt sich in verschiedenen Momenten und an spezifischen Themen der Berufsausbildung wie unter einem Brennglas. Mit Bezug auf die subjektiven Theorien der Studierenden über Sport- und Bewegungspraxis, deren Vermittlung und Aufklärung wird der Perspektivwechsel vom Sportler\*in-Sein zum Lehrer\*in-Sein wiederholt als komplexe Herausforderung des fachlichen Professionalisierungsprozesses expliziert (z.B. Ernst, 2018; Lüsebrink, 2016). Mit dem Leitbild einer reflexiven Lehrer\*innenbildung wird diese hochschuldidaktische Aufgabe gezielt zum Ansatzpunkt für forschende und analytische Zugriffe auf relevante Phänomene der Praxis genommen (Blotzheim et al., 2008; Frohn, 2017). Insbesondere das Themenfeld der „Diversität/Inklusion im Sport“, das hier exemplarisch näher betrachtet wird, ist mit der Doppelforderung nach einer universitären Stärkung des Praxisbezugs sowie der Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz normativ hochgradig aufgeladen. Hinter diesen sportpädagogischen Orientierungen stehen u.a. die empirischen Erkenntnisse, dass eigene praktische (Vor-)Erfahrungen im inklusiven Handlungsfeld eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer positiven Einstellung zu Inklusion einnehmen (Rischke et al., 2017).

Hier setzt die Aufgabe des Perspektivwechsels in der fachlichen Ausbildung und das in diesem Beitrag thematisierte Seminarkonzept an. Unterstützt durch das Förderprogramm „Innovation

Plus“ des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur stellt es eine praktische sowie reflexive Auseinandersetzung mit Inklusion in Handlungsfeldern von Sport und Bewegung in den Mittelpunkt.

Als zentrale Innovation und Herausforderung durch die parallel entstandene Corona-Pandemie stellt diese Seminar-konzeption eine digitale Variante vor, die in der Konsequenz auch eine Neudefinition des Begriffs Praxis(-bezug) hinsichtlich inklusiver Bewegungspraktiken, eigener Erfahrungen und theoretischen Beobachtungen einfordert. Ziel des Beitrages ist es, die methodisch-didaktische Lehre mit differierten digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis vorzustellen und die Idee einer „Reflektierten Praxis“ im Fach Sport (Serwe-Pandrick, 2016) hochschuldidaktisch zu präzisieren.

## 2. SPEKTREN REFLEXIVER PRAXISBEZÜGE

Möglichkeiten für probenhaftes Handeln in berufsbezogenen Tätigkeitsfeldern sowie forschende Auseinandersetzungen mit praktischen Phänomenen und ihren kulturellen Rahmungen stehen im Vordergrund einer hochschuldidaktischen Lehre, die bei Studierenden eine reflexive Haltung in und über Praxis auszubilden und etablierte Einstellungen und Vorannahmen bzgl. Sport und Sportunterricht aufzubrechen versucht<sup>1</sup>. Dabei liegen bereits einige hochschuldidaktische Konzeptionen zum Umgang mit Inklusion/Diversität in Sport- und Bewegungsarrangements vor, mit denen auch die Reflexionskompetenz explizit als Zieldimension markiert wird (siehe Erhorn et al., 2018).

Wurde die zu reflektierende Praxis im Seminar ursprünglich als primäre Erfahrungen Studierender in inklusiven Sport- und Bewegungssettings geplant, mussten im Zuge der Pandemie innovative Ideen der digitalen Abbildung von Praxis entwickelt werden. Diese wurden unter der Nutzung von digitalen Lehr-/Lerntools umgesetzt und – orientiert an der Maxime „Didactics/Pedagogy must drive Technology and not vice versa!“ (Handke, 2020, S. 41) – teils selbst geschaffen. Da analoge Praxiserfahrungen mit inklusiver Sport- und Bewegungspraxis nur in geringem Maße ermöglicht werden konnten, wurde sich konzeptionell an einem weiten Verständnis von Praxis und ihren Bezugsarten orientiert. Angelehnt an die fachdidaktische Leitidee einer „Reflektierten Praxis“ (Serwe-Pandrick, 2016) stehen körperliche Prak-

tiken, soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen inklusiver Bewegungsformate im Vordergrund, die in digitalen Repräsentationen reflexiv zugänglich werden.

Weitere Anhaltspunkte für die Gestaltung digitaler Repräsentationen von Praxis bieten Ausführungen von Hedtke (2000; 2007) und Ehni (1979), in denen ebenfalls für den Zugriff auf ein breites Spektrum an didaktischen Praxisbezügen plädiert wird. Dabei fundieren Hedtkes (2000; 2007) Darlegungen auf einer Kritik an der Verengung von Praxisbezug auf Schul- und Unterrichtspraxis innerhalb der Lehramtsausbildung. Diese erfolge unter Ausblendung der sozialen Voraussetzungen wie historische Pfadabhängigkeit, soziale Einbettung und institutionelle Rahmungen. Hedtke (2000) problematisiert, dass Lehramtsanwärter\*innen typischerweise mit Imitation und Assimilation der kennengelernten Unterrichtspraxis reagieren und handlungspragmatische Lösungen unreflektiert übernehmen. Diese Erkenntnis findet in der Disziplin Sportpädagogik empirische Bestätigung. So liegen Befunde dahingehend vor, dass sich das Handeln von Sportstudierenden in Praxisphasen weniger an Theoriewissen, sondern vorrangig an biographischem Erfahrungswissen orientiert und sie Praxisphänomene entsprechend schwer distanziert reflektieren können (u.a. Ernst, 2018; Meister, 2018). Hedtke (2000) schlägt als Lösung dieser Problematik eine hochschuldidaktische Arbeit mit unterschiedlichen Wissensformen vor (Grammes, 1998), die differierte Praxisbezüge (wie Hospitationen, empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Interviews mit Praktiker\*innen) konzeptuell integriert.

Mit Blick auf den Seminargegenstand Sport- und Bewegungspraxis sind die verwendeten Praxisbezüge weiterhin an Ehni (1979) angelehnt, der im Kontext einer praxisorientierten und mehrperspektivischen Sportdidaktik differierte „Repräsentationen und Rekonstitutionen“ von Sport formuliert. Dabei proklamiert er sportliches Handeln als „sinn-fragendes Tätig-Sein“. Im Fachunterricht soll demnach eine sinnbezogene, reflexive Erörterung der Praxis das Verstehen von sportiven Handlungen, ihrer Wirkungen, Bedeutungen und Kontexten anbahnen (Ehni, 1979, S. 184). Anknüpfend daran zielt die Leitidee einer reflektierten Praxis auf die didaktischen Verweisungen zwischen kultureller Aufführung, probenhafter Performanz und sinnhafter Deutung sportbezogener Phänomene (Serwe-Pandrick, 2016). Dieser ursprünglich auf die Didaktik des Sportunterrichts abzielende Gedanke erscheint auf hochschuldidaktische Seminarformate im Studienfach Sport sinnvoll übertragbar, die Reflexionskompetenz in und über Praxis als zentrale Zielsetzung der akademischen Ausbildungsphase anstreben.

## 3. DIFFERENTE REPRÄSENTATIONEN VON PRAXIS

Die für das Seminar entwickelten Repräsentationen von Praxis lassen sich in differierte Bewegungs-, Handlungs- oder Kulturpraktiken sowie fachwissenschaftliche Praktiken unterteilen. Mit der Begrifflichkeit Repräsentation ist eine pragmatische und größtmöglich breite Bezeichnung der Inhalte des Seminars angezielt, wobei gleichzeitig die Vorstellung von Mehrdeutigkeit transportiert werden soll. So impliziert der Terminus eine Unterscheidung in Bezug der Teilbedeutungen subjektive Vorstellung – als interne subjektbezogene Repräsentation von Wissen – und (externale) Darstellung – als (externe) Präsentationen und Darbietungen von Wissen, also Wissensvermittlungen<sup>2</sup>. Darüber hinaus speist sich die im Seminar in den Blick genommene Praxis aus Praxiswissen, also Wissen mit einer funktionalpragmatischen Ausrichtung in Bezug auf Handeln im inklusiven Sport- und Bewegungssetting. Zum anderen geraten im Seminar Wissenspraktiken in den Fokus, mit denen alltagsbezogene und implizite Vorstellungen zum Thema inklusiver Sport- und Bewegungssettings reflexiv ins Verhältnis zu theoretisch sowie empirisch fundierten Deutungsmustern und Ordnungsweisen der Fachwissenschaft zu setzen sind.

<sup>1</sup> Eine Zusammenfassung des Diskurses in Einführung auf das Praxissemester ist bei Ukley und Gröben (2018) zu finden.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu aktuell den Sammelband „Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften“ (Heinz et al., 2020), in welchem die Begrifflichkeit Re-(Präsentation) in vergleichbarer Art – und dabei mit Bezug auf die (Re-)Präsentation von Wissen – Verwendung findet.

### 3.1. Repräsentation von Bewegungspraktiken

Im Rahmen der Seminar-konzeption bezeichnen Bewegungspraktiken die eigenen, leiblichen und sinnhaften Erfahrungen in inklusiven Sport- und Bewegungssettings, welche nur marginal digital substituierbar sind. Ehni (1979) benennt diese Repräsentationen als Voraussetzung einer „Erkenntnis der primären Wirklichkeit“. Bedingt durch die Anforderungen einer nahezu vollständigen Digitalisierung der Lehrveranstaltung nehmen diese leiblichen Erfahrungen im Seminar einen wesentlich kleineren Raum ein als ursprünglich vorgesehen (zwei halbtägige Praxisworkshops).

So werden die Studierenden im Rahmen des Praxisworkshops „Rollstuhlbasketball“, der von einem Profisportler angeleitet wird, als Akteur\*innen des inklusiven Sports tätig. Viele Studierende begegneten dieser inklusiven Sportart erstmalig, wobei das Sich-Bewegen im Rollstuhl für sie teils ungewohnte und intensive leibliche Erfahrungen mit sich brachte. Ein weiterer Praxisworkshop thematisiert differente methodische Ansätze inklusiver Sport- und Bewegungsdidaktik. Er wird von einer Expertin aus dem Feld der inklusiven Unterrichtspraxis (Fortbildung von Sportlehrkräften) angeleitet. Die Studierenden erleben, reflektieren und bewerten Differenzierungsmöglichkeiten der Sport- und Bewegungspraxis aus der Perspektive aktiv am Geschehen Teilnehmender.

Entscheidend ist darüber hinaus die Arbeit mit dem eigenen Vorverständnis zu den Themen Sport, Leistung und Wettkampf sowie Inklusion und Heterogenität (im Sport). Die Studierenden werden – wiederholt und in Reflexion zum eigenen Erkenntnisfortschritt im Seminar – anhand spezifischer Aufgabenstellungen und leitender Fragen zur differenzierten Beschäftigung mit ihrem (biographisch gewachsenen) Vorverständnis zu den Themen Inklusion und Heterogenität angeregt. Angestrebt wird die Entwicklung eines retrospektiv distanziereten Blickes auf Sichtweisen und vergangene Erfahrungen.

### 3.2. Repräsentation von fachwissenschaftlichen Praktiken

Repräsentationen von Praxis kommen darüber hinaus innerhalb der digitalen Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlicher Theorie zum Tragen – als eine Konfrontation mit wissenschaftlich erzeugtem Wissen über inklusive Sport- und Bewegungspraxis. Die Studierenden beschäftigen sich mit dem fachübergreifenden wie fachspezifischen Inklusionsdiskurs, anhand digital zur Verfügung stehender Literatur und mittels eigenständiger Literaturrecherchen. Thematische Aspekte sind dabei u.a. Auffassungen von Inklusion, Wissen zu Heterogenitätsdimensionen und Förderschwerpunkten oder fachdidaktische Konzepte und Prinzipien zum Thema Umgang mit Heterogenität. Wissenschaftlich-theoretische Annahmen in Fachtexten werden diskursiv erarbeitet und reflexiv mit (inter-)subjektiven Auffassungen ins Verhältnis gesetzt.

Ein weiterer Bezug zur Praxis erfolgt innerhalb einer Auseinandersetzung mit dem empirischen Forschungsstand zum Thema. Dabei wird ein Schwerpunkt auf Akteursperspektiven im inklusiven Sport- und Bewegungssetting gelegt. Die Auseinandersetzung mit der Perspektive von Schüler\*innen unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen, z.B. mit motorischem Förderbedarf, hat sich hinsichtlich der Reflexion des eigenen Vorwissens als ertragreich erwiesen (Lüsebrink, 2016). Dabei zielt die Arbeit mit differenten Perspektiven von Akteur\*innen des inklusiven Sport- und Bewegungsfeldes auf die Erarbeitung von potentiellen Barrieren der Teilhabe, die in Form von konstituierenden Normen, Idealen und Strukturen den Zugang Einzelner zum Feld erschweren können. Zugänglich gemacht werden die Repräsentationen durch digitalisierte fachwissenschaftliche Texte und Abbildungen, Screencasts und virtuelle Räume für Präsentationen und Diskussionen von Erkenntnissen.

### 3.3. Repräsentation von kulturellen Praktiken

Das Spektrum an Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis umfasst weiterhin Kulturpraktiken, die ihren Fokus auf eine Auseinandersetzung mit Sport als Kulturphänomen richten. Dabei geht es um die Erarbeitung intersubjektiver Perspektivität der inklusiven Sport- und Bewegungspraxis, vorfindbar als soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen. So beschäftigen sich die Studierenden mit medialen Darstellungen, in welchen öffentlichkeitswirksam die Themen Heterogenität und In-

klusion (im Sport) verhandelt werden bzw. eine bereits vorgedeutete Wirklichkeit (massenmedial) verbreiten. Im Konkreten handelt es sich dabei um Erklärvideos, Videoclips und Webauftritte populärer Hilfs- bzw. Förderorganisationen und -institutionen, Werbeclips populärer Sportmarken oder auch Songtexte, die ein bestimmtes Verständnis von Inklusion bzw. eine normative „Message“ zum Thema transportieren. Die Arbeit mit kulturellen Praktiken und (inter-)subjektiven Sichtweisen im Kontext des Themas inklusive Sport- und Bewegungsaktivitäten fokussiert auf die Rekonstruktion gesellschaftlicher Deutungs- und Handlungsmuster und folgt dem übergreifenden Ziel, bei den Studierenden einen Perspektivwechsel einzuleiten. Dabei geht es um das Bewusstwerden von Differenzen/Äquivalenten zwischen eigener und fremder Wirklichkeit in Abhängigkeit von konstituierenden Bedingungen, wie biographische (Vor-)Erfahrungen oder Norm- und Wertvorstellungen. Der angebahnte Perspektivwechsel wird zudem auf der Ebene digitaler Fallarbeit realisiert, indem die Profile von Sportler\*innen mit Beeinträchtigungen in sozialen Netzwerken analysiert werden. Zu diesem Zweck suchen die Studierenden auf der Plattform *Instagram* nach Personen und Hashtags, die Inspirationen und Informationen bzw. Möglichkeiten des Austauschs für Sportler\*innen mit Beeinträchtigungen bieten. Um hier ein möglichst breites Feld abzudecken, den Studierenden aber einen klaren Fokus zu geben, werden sportliche Interessen mit Beeinträchtigungen zu einem fiktiven „Fall“ konstruiert, der die Suche orientiert. Zuletzt werden die verschiedenen Fälle zu einem Gesamtbild ergänzt bzw. übergreifend diskutiert, welche Möglichkeiten der Teilhabe und des Austauschs die Plattform für Sportler\*innen mit Beeinträchtigungen bietet.

### 3.4. Repräsentation von Handlungspraktiken

Ein bedeutsamer Praxisbezug, mit dem im Seminar gearbeitet wird, ist demgemäß die Arbeit mit digitalen Videokonserven inklusiven Sportunterrichts – verstanden als Repräsentationen von sportunterrichtlicher Handlungspraktiken mit dem Fokus Vermittlungskompetenz. Übergreifend zielt diese darauf, bei den Studierenden die Unterrichtswahrnehmung zu schärfen und die Ausbildung eines forschenden Habitus zu fördern (Blömeke et al., 2015). Die Studierenden analysieren Videosequenzen inklusiven Sportunterrichts unter gruppenspezifischen Schwerpunkten (Sprache, Differenzsetzungen, didaktisches Arrangement, Lehrkraft-Schüler\*innen-Interaktion). Dabei geht es darum, (ritualisierte) Handlungspraktiken der in der Praxis Tätigen aufzudecken und zu hinterfragen. Die Erkenntnisse werden hinsichtlich der übergreifenden Frage nach Teilhabe und Chancengleichheit im Unterricht subsumiert und bewertet.

Zudem werden die Studierenden selbst planend aktiv, indem sie – auf der Grundlage kennengelernter Methoden des Umgangs mit Heterogenität (im Sport) – selbst Sport- und Bewegungsangebote für eine konstruierte Lerngruppe entwerfen und diesbezüglich Differenzierungsmöglichkeiten diskutieren. Die Präsentation und Diskussion der Entwürfe fanden im digitalen Raum statt.

#### 4. METHODISCH-DIDAKTISCHE LERN- UND PRÜFUNGSFORMATE

Wurden im Vorangegangenen die differenten digitalen Repräsentationen vorgestellt, mit denen im Seminar gearbeitet worden ist, sind im Folgenden Einblicke in die methodisch-didaktische Seminararbeit zu geben. Maßgeblich für die Gestaltung sind hierbei zum einen die didaktische Idee der „Reflektierten Praxis“ (Serwe-Pandrick, 2016) sowie Modelle zur Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften (u.a. Terhart, 2007)<sup>3</sup>. Die Konzeption des Seminars folgte dabei folgenden übergreifenden Lernzielperspektiven: 1. Bewusst-

werden der eigenen Haltung zu Inklusion/Heterogenität, 2. Reflektieren von Differenzen/Äquivalenten zwischen eigener und fremder Wirklichkeit in Abhängigkeit ihrer konstituierenden Bedingungen, 3. Aufdecken und Hinterfragen eigener (u.a. methodisch-didaktischer) Handlungspraktiken. Das Seminar setzt sich aus vier voneinander abgrenzbaren inhaltlichen Blöcken zusammen, die sich durch jeweils spezifische methodische Zugänge charakterisieren und dabei differente digitale Repräsentationen zum Gegenstand haben (vgl. Abb. 1).

Die Seminarstruktur sieht ein Ineinandergreifen von Formen des selbstgesteuerten und kollaborativen Lernens vor, die durch die Nutzung digitaler Lern-/Lehrtools ihre spezifische Ausgestaltung finden. Die Arbeit mit digitalen Repräsentationen ermöglicht eine Zunahme an Selbstbestimmung im Lernprozess, wie eine flexible Organisation innerhalb von Selbstlern- und Gruppenarbeitsphasen. Die zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von teils selbst erstellten, auf einer digitalen Lernplattform zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien (Texte, Screencasts, Quiz) arrangiert die individualisierte Wissenserarbeitung, -vertiefung und -wiederholung<sup>4</sup>. Mit dem Rückgriff auf digitale Kommunikationswerkzeuge wie Foren, Wikis und Blogs der virtuellen Gruppenarbeit kann der intersubjektive Austausch und kritisch-reflexive Diskurs zwischen den Studierenden angeregt und gerahmt werden. Digitale Lehr-/ Lerntools dienen zudem der Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen (z.B. Planungen inklusiver Sport- und Bewegungsangebote), die in Einzel- oder Gruppenarbeiten erstellt werden.

Abgeschlossen wird das Seminar mit einem aufgabengestützten E-Portfolio. Dieses strukturiert sich durch die Sammlung aller im Seminarfortgang erbrachten Leistungen (z.B. Lösungen von Aufgaben, Ergebnisse aus Projektarbeiten) sowie einer Abschlussreflexion, die den eigenen Lern- und Erkenntnisprozess dokumentiert. Typische Merkmale eines solchen Präsentationsportfolios (Bräuer, 2014) sind: Orientierung an einem zentralen Thema, Sekundärreflexion als hauptsächliche Reflexionsform<sup>5</sup> und

<sup>3</sup> So systematisiert Terhart (2007) in seinem Modell zur Kompetenzentwicklung in der Sportdidaktik die Entwicklung von Lehrkompetenz anhand von drei Dimensionen: Kenntnisse/Wissen, Selbstverständnis/ pädagogische Haltung und Handlungsfähigkeit/Didaktisieren. Der im Modell angedeutete Dreischritt innerhalb der Kompetenzentwicklung findet sich in der Seminar-konzeption wieder.

<sup>4</sup> In der Organisation selbstständiger Lernphasen gilt es, die Balance zwischen Selbstbestimmung einerseits und orientierungsgebender Lenkung andererseits zu finden. Letzteres wird z.B. durch die Formulierung von leitenden Fragen, der Festlegung von Teillernzielen sowie Möglichkeiten des kontinuierlichen Feedbacks erreicht.

<sup>5</sup> In Abgrenzung zur Primärreflexion, welche die spontane Reflexion bezeichnet, charakterisieren sich Sekundärreflexionen durch das „Einbinden des Erlebten in den Kontext von Ausbildungs- und Wissenschaftsdiskurs“ (Bräuer, 2014, S. 45).

Blöcke	Inhalte	Methoden
1. Einführung in die Thematik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexion der eigenen Haltung zur Inklusion und des eigenen Sport- und Leistungsverständnisses</li> <li>Präkonzepte, Normalitätsvorstellungen</li> <li>Wissenschaftlicher Diskurs zu Inklusion, Leistung und Normalitätsanforderungen</li> </ul> <p><i>Digitale Repräsentationen: Videoclips, Songtexte, Websites, medial aufbereitete Fallbeispiele (Parasport)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selbstlernphasen mit digitalen Medien (u.a. Screencast und Online-Quiz)</li> <li>Diskussionen über die gesellschaftliche Darstellung von Behinderung</li> <li>Persönlicher digitaler Lerndialog zwischen Dozierenden und Studierenden zur schriftlichen Explikation des eigenen Vorverständnisses von Inklusion</li> </ul>
2. Perspektivität im inklusiven Sport	<ul style="list-style-type: none"> <li>Handlungspraktische Erfahrungen in inklusiven Settings (Vereinsport, Soziale Medien und Behindertensport)</li> <li>Heterogenitätsdimensionen aus Akteursperspektive im (Schul-)Sport</li> <li>Hindernisse und Barrieren des Sports</li> </ul> <p><i>Digitale Repräsentationen: u.a. Studien zur Akteursperspektive, Interviews mit Akteuren im digitalen Raum, fiktive Fallarbeiten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teilnahme am Praxisworkshop „Rollstuhlbasketball“</li> <li>Projektarbeit in verschiedenen virtuellen Handlungsfeldern                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Inklusiver Vereinssport (Fallarbeit als Internet-Recherche)</li> <li>Inklusion auf Instagram (Fallarbeit als Plattform Recherche)</li> </ul> </li> <li>Aufgabengeleitete Arbeit mit empirischen Erkenntnissen zur Perspektivität im (Schul-) Sport</li> </ul>
3. Einführung in Konzepte zum Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konzepte, Modelle und Strategien zum Umgang mit Heterogenität im (Schul-)Sport</li> <li>Modifikations- und Anpassungsprinzipien, „Othering“-Prozesse</li> <li>Realisierung von Wettkampf und Spiel</li> </ul> <p><i>Digitale Repräsentationen: u.a. Videokonserven des inklusiven Unterrichts (digitale Fallbeispiele)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vergleich von Konzepten zum Umgang mit Heterogenität</li> <li>Analyse „fremden“ Unterrichts hinsichtlich seines Inklusionspotenzials</li> <li>Diskussion und Bewertung adaptiver Wettkampfformen</li> <li>Teilnahme am Praxisworkshop „Inklusive Sportdidaktik“</li> </ul>
4. Erprobung von Konzepten zum Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Planerische) Umsetzung von Konzepten, Modellen und Strategien zum Umgang mit Heterogenität</li> <li>Reflexion des eigenen Sport- und Leistungsverständnisses auf Grundlage der Planung</li> </ul> <p><i>Digitale Repräsentationen: u.a. Planungen fiktiver Unterrichtssequenzen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwurf von Sport- und Bewegungseinheiten auf Grundlage didaktischer Konzepte und Modelle</li> <li>Diskussion eigener Planungen hinsichtlich der Teilhabe und individueller Förderung fiktiver Lerngruppen</li> </ul>

Abb. 1 Aufbau, Inhalte und Methoden des Seminars

summative Bewertung anhand von vorher festgelegten Standards<sup>6</sup>. Die Leitfragen, welche seminarbezogen entwickelt wurden, sind retrospektiv auf die Begegnungen mit den differentiellen Repräsentationen von inklusiver Sport- und Bewegungspraxis bezogen. Ausgewertet werden die Portfolios anhand von Bewertungskriterien, die auf seminar- und modulbezogene Kompetenzbereiche systematisch Bezug nehmen und vorab transparent erläutert wurden.

## 5. EVALUATION UND DISKUSSION

Das Seminar ist mittels qualitativer und quantitativer Methoden evaluiert worden. Zum einen fand eine quantitative Befragung der Seminarteilnehmenden per Fragebogen statt, die von der Universität standardmäßig durchgeführt und ausgewertet wird. Zum anderen wurden schriftliche Befragungen der Studierenden durchgeführt, die mittels qualitativer Verfahren (angelehnt an das Kodierverfahren der Grounded Theory) ausgewertet werden. Die Erkenntnisgewinnung zu den Untersuchungsschwerpunkten ‚Studierendensichtweise‘ sowie ‚Reflexionstiefe‘ befindet sich derzeit im Prozess. An dieser Stelle können daher nur exemplarisch erste Einsichten zur digitalen Seminararbeit aus Studierendenperspektive präsentiert werden.

Die methodisch-didaktische Arbeit mit digitalen Lehr-Lerntools wird aus Sicht der Teilnehmer\*innen dahingehend positiv bewertet, als dass sie dem Zuwachs an eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien beitragen (z.B. Präsentationsvarianten). Im Lernprozess erleichtern sie den Zugriff auf Lernmaterialien. Als besonders positiv wird dabei die Bereitstellung von Screencasts hervorgehoben, deren Nutzung den Studierenden in der Selbstlernphase einen zeitlich flexiblen Zugriff auf das Lern-Lehrmaterial ermöglicht und fachliches Wissen auf Dauer zur Verfügung stellt.

Die Bewertung des Verhältnisses von Praxis und Theorie erfolgte differenziert. Es zeigt sich, dass die Arbeit mit digitalen Repräsentationen von den Studierenden nicht durchgängig als Vermittlung und Aneignung eigentlicher Praxis aufgefasst wird, welche hinsichtlich ihrer primären Erfahrungsmöglichkeiten und intersubjektiven Handlungszusammenhänge als genuin positiv bewertet wird<sup>7</sup>. Im Kontext der Thematik Inklusion/Umgang mit Heterogenität in der Lehramtsausbildung werden realen Praxiserfahrungen und Akteursbeziehungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, indem die gestalterische Komponente und die körperlich-soziale Handlungssituation einer\*s Akteur\*in im Feld als Herzstück fachdidaktischer Vermittlungsprozesse anerkannt wird:

*„(...) die digitalen Projekte sind auch sehr spannend, aber gerade beim Thema Inklusion ist die aktive Auseinandersetzung mit den Menschen in tatsächlichen Kontexten meiner Meinung nach super wichtig.“*

Studierende äußern dementsprechend explizit den Wunsch nach mehr „echter“ inklusiver Sport- und Bewegungspraxis, insbesondere im zukünftigen Berufsfeld des Sportunterrichts, welche als besonders motivierend(er) und als erkenntniserweiternd(er) empfunden wird. Deutlich wird, dass Handeln und Zuschauen, Nähe und Distanz, Theorie und Praxis als komplementäre Zugriffe auf inklusive Bewegungssituationen und ihre Rahmungen im Sinne des reflexiven Lernens zu begreifen sind, weniger als austauschbare Aneignungs- und Vermittlungsformen im Dienste der Substitution. Zum anderen wird dem reflexiven Zugang zu einer weit gefassten Praxis – in der mithin auch ungewöhnliche Praxisformate wie soziale Netzwerke, öffentliche Bilder, Websites zum Einsatz kamen – ein besonders erkenntnisbereichernder Wert zugeschrieben:

<sup>6</sup> Kriterien zur Bewertung leiten sich von den formulierten Lernzielperspektiven (s. o.) ab. Beispielhafte Beurteilungskriterien sind: Theoriebezug der Reflexionen, Aspekt- und/ oder Perspektivvielfalt der Reflexionen, Selbstkritische Perspektive der Reflexionen, Konstruktive Lösungsansätze und Schlussfolgerungen (Bade et. al., 2018,).

<sup>7</sup> Vgl. hierzu die Erkenntnisse von Wenzel et al. (2018) zu den Wünschen Lehramtsstudierender hinsichtlich eines stärkeren Praxisbezugs im Studium. Gezeigt werden konnte, dass studentische Vorstellungen von einer praxisnäheren Ausbildung auf diffusen bzw. uneinheitlichen und teils wenig realitätsnahen Deutungsmustern basieren.

*„Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl das Seminar als auch das Projekt einen Lernzuwachs bei mir hervorgerufen hat. Das Projekt hat in vielen Aspekten meine Erwartungen übertroffen und hat mich über Diversität und Heterogenität, sowie Perspektivwechsel in sozialen Medien neu nachdenken lassen.“*

*„Letztlich finde ich noch einmal wichtig anzumerken, dass ich die Annäherung der Inklusionsthematik über die drei verschiedenen Aspekte (perspektivbezogen, theoriebezogen und settingbezogen) als hilfreich empfunden habe, meinen persönlichen Blick auf die didaktischen Handlungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln.“*

Die Zitate zeigen, dass durch die Analyse vielfältiger Praxis (u.a. aus verschiedenen Handlungsrollen wie Beobachtende\*r, Handelnde\*r im Feld, Block 2 und 3) bislang verborgene Blickwinkel auf den Gegenstand offengelegt und Perspektivübernahmen begünstigt werden können. Die Arbeit mit dem eigenen Vorverständnis sowie der systematische Vergleich von eigener und fremder Perspektivität im Feld (u.a. im Rahmen der Auseinandersetzung mit empirischen Studien zu Akteursperspektiven, Block 2) fördert darüber hinaus ein distanzierteres Zurücktreten vom eigenen Denken und Handeln bei Studierenden, woraus sich neue Einsichten und Zusammenhänge ergeben können.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegenden Evaluationserkenntnisse geben erste Hinweise darauf, dass sich das Vorhaben, vielgestaltige und digitale Begegnungen mit Sport- und Bewegungspraxis zu inszenieren, für den Seminargegenstand Inklusion/Umgang mit Heterogenität in Sport und Bewegung als geeignet erweist. In einem ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass der differentielle Zugang zur Praxis (u.a. über differentielle Handlungsrollen) von den Studierenden als perspektiverweiternd bzw. bereichernd wahrgenommen wird. Ein reflektierter Blick wird dabei gerade in Bezug der Herausforderung „Umgang mit „Inklusion/Diversität“ für bedeutsam erachtet.

Auch wenn das „unstillbare Verlangen nach Praxis“ (Hedtke, 2000) aus Studierendenperspektive in erster Linie durch reale Praxiserfahrungen zu befriedigen ist, weisen Evaluationserkenntnisse weiterhin darauf, dass teils unbewusste normative Einstellungen, inklusionsbezogene Überzeugungen/Werthaltungen durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Praxisformaten potentiell irritiert, kritisch betrachtet und ggf. aufgebrochen werden können. Die Loslösung von einem auf Sport- und Unterrichtspraxis verengten

Praxisbegriff, wie er in den meisten vorliegenden konzeptionellen Vorschlägen zum reflexiven Lernen in der Hochschuldidaktik Anwendung findet (u.a. Lüsebrink, 2016; Blotzheim et al., 2008), zeigt sich hierbei als bereichernd, indem die thematische Relevanz für die Studierenden, ihre lernbezogene Auslegung und Motivation einen umfassenderen Lebensweltbezug erhält. Inwieweit sich dies in den Erkenntnissen zum Lernzuwachs der Studierenden widerspiegelt, ist im Rahmen des fortwährenden Evaluationsprozesses tiefergehend zu eruieren.

Als Lessons-to-learn bilanzieren wir die Weiterführung des Seminars als ein Hybrid-Format, welches die Arbeit mit analogen und digitalen Repräsentationsformaten integriert und sich dabei bewährter digitaler Lehr-/Lerntools bedient. Das weite Praxisverständnis, welches sich im Laufe des Prozesses der Seminarkonzeption als bewusste konzeptionelle Erscheinung bestätigte, wird beibehalten, jedoch – wenn möglich – um analoge Praxisformate in inklusiven Sport- und Bewegungsfeldern erweitert. Im Sinne einer bewussten Förderung reflexiver Zugriffe auf Praxis ist die seminarpädagogische Entwicklungsarbeit dahingehend zu vertiefen, um den Studierenden die fachwissenschaftlichen Verschränkungen und Bezugnahmen zwischen konkreten Operationen der probenhaften (atheoretischen) Performanz im Feld und abstrahierenden Operationen der deutenden (theoretischen) Reflexion expliziter zu vermitteln. Exemplarisch könnte hier eine sportpädagogische Fallarbeit umgesetzt werden, in der die Studierenden konkrete Handlungssituationen in der Praxis planen und erleben. Diese „Praxisfälle“ (z.B. Sportunterricht, informeller Sport, Verein) können videographisch dokumentiert und anschließend unter verschiedenen Theoriefoki (in Expert\*innengruppen, z.B. zu Anerkennung/Missachtung, Gruppenkohäsion, Differenzierung) mehrdimensional analysiert werden. So können verschiedene, abstrahierende Perspektiven auf den Fall und das Themenfeld „Diversität/Inklusion im Sport“ für die eigene Berufsausbildung anlegt und diskursiv im Seminar bearbeitet werden.

#### *Dr. Nicola Böhlke*

.....  
 arbeitet seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Inklusion im Kontext von Sport und Bewegung, Sport und Gender, Schüler\*innenperspektive im Sportunterricht sowie qualitative Methoden.  
 n.boehlke@tu-braunschweig.de

#### *Fabian Muhsal*

.....  
 ist seit 2020 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der TU Braunschweig angestellt. Der Fokus in der Lehre liegt auf Werkstattarbeit, Inklusion und Exkursionen. In der Forschung widmet er sich der Hochschuldidaktik und aktuellen sozialen Phänomenen in der sporttreibenden Gesellschaft.

#### *Prof. Dr. Esther Serwe-Pandrick*

.....  
 ist seit 2019 Professorin für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen in den Studiengängen des BA Sport- und Bewegungspädagogik und MA Sport für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In der Forschung beschäftigt sie sich u. a. mit der Qualität pädagogischer Lernsettings im Schulsport und Sportstudium sowie mit fachdidaktischen Innovationsprozessen.

 Literatur

- Bade, P., Herold, G., Kandzora, P., Lehmbäcker, E., Wauschkuhn, B. (2018). *Reflexionskompetenz fördern – Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Approaches to competence measurement in higher education. *Zeitschrift für Psychologie*, 233(1), 1-2. DOI: 10.1007/s11618-017-0726-6
- Blotzheim, D., Kamper, S., Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen, *Bildungsforschung*, 5(2), 1-13.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.
- Ehni, H. W. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Gröbning (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Band 2, S. 173-206). Wiesbaden: Limpert.
- Erhorn, J., Langer, W., & Möller, L. (2020). Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (3), 1-14. DOI: 10.1007/s12662-020-00668-5
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 16). Wiesbaden: Springer VS.
- Frohn, J. (2017). „Reflektierte Praxis“ im Master of Education Sportwissenschaft. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute - Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 263, S. 87-95). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Grammes, Tilman (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Handke, J. (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67-91). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25-89). Münster: Lit.
- Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M., & Kilian, J. (2020). Formen der (Re-) Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Münster: Waxmann.
- Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur? – Kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, Sonderheft, 51-62.
- Meister, N. (2018). „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung, S. 224-238). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149-160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Sonderheft 1*, 15-30.
- 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.
- Ukley, N., Gröben, B. (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport* (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzel, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). Praxisparolen. *Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15). Wiesbaden: Springer VS.