
Professionalisierungsprozesse im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik

Eine empirische Studie mit angehenden Sportlehrkräften

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie
(Dr. phil.)

vorgelegt im Fachbereich 05 – Gesellschaftswissenschaften
im Institut für Sport- und Sportwissenschaft der Universität Kassel
von Tobias Hillebrand

Abgabe der Dissertationsschrift 21. September 2023

Disputation am 13. Februar 2024

Gutachter:
Prof. Dr. Volker Scheid
Dr. Andreas Albert

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VII
1 Einleitung	8
2 Professionalisierung in der Lehrkräftebildung.....	12
2.1 Allgemeine Diskussion über Professionalisierung	12
2.2 Professionalisierung in der Sportlehrkräftebildung.....	14
2.3 Ansätze zur Bestimmung von Professionalität	18
2.3.1 Strukturtheoretischer Professionalisierungsansatz	19
2.3.2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften.....	23
2.4 Reflexion in der Lehrkräftebildung	35
2.4.1 Definition und Relevanz von Reflexionen in der Lehrkräftebildung	37
2.4.2 Formen und Ebenen der Reflexion	38
2.4.3 Erfassung von Reflexion	41
3 Lehr-Lern-Labor	46
3.1 Definition und Relevanz von Lehr-Lern-Labor in der Lehrkräftebildung	46
3.2 Profilbildung von Studienwerkstätten und Lernlaboren.....	52
3.2.1 Forschungsstand zu Lehr-Lern-Laboren.....	55
3.2.2 Bewegungswerkstätten und Labore in den Sportwissenschaften.....	57
3.2.3 Labore in den Natur- und Geisteswissenschaften	59
3.3 Kasuistik im Lehr-Lern-Labor	61
3.3.1 Definition und Relevanz von Fallarbeit im Lehr-Lern-Labor	61
3.3.2 Einsatzmöglichkeiten der Kasuistik im Lehr-Lern-Labor	66
3.3.3 Komplexität von konstruktiver Kasuistik.....	71
3.4 E-Portfolioarbeit im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik	75
4 Konzeption und Gestaltung des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik	80
5 Theoretische Zusammenführung und Ableitung der forschungsleitenden Annahmen.....	85
6 Methodisches Vorgehen	90
6.1 Lehrkonzept.....	90
6.2 Untersuchungsdesign.....	96

6.3	Stichproben	99
6.4	Instrumentarien	103
6.4.1	Erfassung des Professionswissens.....	103
6.4.2	Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen	104
6.4.3	Erfassung der Reflexivität	106
6.5	Computergestützte Auswertung	109
6.6	Relevante Ergebnisse der Voruntersuchung	111
7	Darstellung der Ergebnisse	115
7.1	Ergebnisse zu dem Professionswissen.....	115
7.2	Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen.....	118
7.3	Ergebnisse zu der Reflexivität.....	120
7.4	Analyse zu Zusammenhängen von Professionalisierungs- und personalen Merkmalen.....	130
8	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	137
9	Fazit und Ausblick.....	144
	Literatur.....	148
	Anhang	166

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Handlungsfeldbezogenen Maßnahmen PRONET ² (Universität Kassel, 2023b).....	8
Abb. 2: Didaktisches Dreieck (Reusser, 2009, S. 225).....	26
Abb. 3: Modell professionelle Handlungskompetenz - Professionswissen (Baumert & Kunter, 2013, S. 292).....	29
Abb. 4: ALACT Modell (Korthagen, 1985, S. 13).....	39
Abb. 5: Formen und Ebenen der Reflexion (Wyss, 2013, S. 48).....	40
Abb. 6: ERTO-Modell (nach Krieg und Kreis, 2014, S. 106).....	44
Abb. 7: Bezugspunkte für Forschendes Lernen (Balz et al., 2019, S. 153).....	50
Abb. 8: Lehren und Lernen in LLL (Bosse et al., 2022, S. 8).....	54
Abb. 9: Zyklisches Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor (nach Rehfeld et al., 2018, S. 101).....	60
Abb. 10: Portfoliotypen (nach Baumgartner et al., 2012).....	76
Abb. 11: Einsatz eines Portfolios im Theorie-Praxis Verbund (in Anlehnung an Winter, 2013, S. 23).....	78
Abb. 12: Konzept Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik des IfSS Kassel (Albert et al., 2022, S. 38).....	81
Abb. 13: Konzept zweisemestrige Laborveranstaltung (nach Albert et al., 2022).....	82
Abb. 14: Konzept eines einsemestrigen LLL-S (Hillebrand et al., 2021).....	83
Abb. 15: Bereiche und Facetten des Professionswissens bezogen auf die Dimensionen guten Sportunterrichts.....	91
Abb. 16: Bereiche und Facetten des Professionswissens und der Überzeugungen im Kontext der Unterrichtsqualität.....	92
Abb. 17: Veranstaltungskonzept zur Unterrichtsqualität mit den Schwerpunkten kognitiv-motorische Aktivierung und Inklusion.....	95
Abb. 18: Untersuchungsdesign.....	96
Abb. 19: Veränderungen des Professionswissens der Inklusion von T1 zu T2.....	116
Abb. 20: Veränderungen des Professionswissens der kognitiv-motorischen Aktivierung von T1 zu T2.....	117
Abb. 21: Erreichung der Reflexionsebenen Laborgruppe Inklusion (n = 27).....	123
Abb. 22: Erreichung der Reflexionsebenen Kontrollgruppe Inklusion (n = 26).....	123
Abb. 23: Erreichung der Reflexionsebenen Laborgruppe kognitiv-motorische Aktivierung (n = 19).....	127
Abb. 24: Erreichung der Reflexionsebenen Kontrollgruppe kognitiv-motorische Aktivierung (n = 20).....	128
Abb. 25: SWE Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf das Fachsemester zu T ₁ (Skala: 1-6).....	132
Abb. 26: Geschlechterunterschied beim Fachwissen bei T ₁ (n = 39).....	134
Abb. 27: Einfluss des Fachsemesters auf die SWE motiviertes Lernen zu T ₁ (Skala: 1-4).....	135

Abb. 28: Einfluss des Fachsemesters auf die SWE Bewegungskompetenz zu T₁
(Skala: 1-4)..... 135

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Exemplarische Inhalte und Aufgabenstellungen der seminarbegleitenden Portfolioarbeit.....	94
Tab. 2: Personenbezogene Merkmale Voruntersuchung Inklusion.....	99
Tab. 3: Personenbezogene Merkmale Voruntersuchung kognitiv-motorische Aktivierung.	100
Tab. 4: Personenbezogene Merkmale Hauptuntersuchung.....	101
Tab. 5: Übersicht zu den Kompetenzbereichen des Professionswissens mit Beispielfragen.....	103
Tab. 6: Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen – Inklusion.	105
Tab. 7: Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen – kognitiv-motorische Aktivierung.	105
Tab. 8: Ergebnisse Professionswissen Vorstudie kognitiv-motorische Aktivierung (Prozentwerte).	113
Tab. 9: Statistische Kennwerte zu den Selbstwirksamkeitserwartungen in den Veranstaltungen zur Inklusion (6-stufige Skala von 1 = lehne vollständig ab bis 6 = stimme vollständig zu).....	119
Tab. 10: Statistische Kennwerte zu den Selbstwirksamkeitserwartungen in den Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung (4-stufige Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft genau zu).....	119
Tab. 11: Reflexionsleistungen der Labor- und Kontrollgruppe zur Inklusion (Reflexionstiefe: Skala 0-4, transformative Reflexion: Skala 0-3).	124
Tab. 12: Reflexionsleistungen der Labor- und Kontrollgruppe zur kognitiv-motorische Aktivierung (Reflexionstiefe: Skala 0-4, transformative Reflexion: Skala 0-3).....	128
Tab. 13: Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Reflexionsleistungen zum ersten Messzeitpunkt (n = 53).	130
Tab. 14: Einfluss der Wissenskategorien auf die Reflexionsleistungen (n = 39).....	131
Tab. 15: Einfluss von Erfahrungen in der Kasuistik auf SWE zum ersten Messzeitpunkt (n = 55).	133

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Beschreibung
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom
E-Portfolio	Elektronisches Portfolio
ERTO	Ergebnis, Reflexion, Transformation und Option
IfSS	Institut für Sport und Sportwissenschaft
KG	Kontrollgruppe
KMK	Kultusministerkonferenz
LG	Laborgruppe
LLL	Lehr-Lern-Labor
LLL-S	Lehr-Lern-Labor-Seminar
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.
PRONET	PROfessionalisierung durch VerNETzung
SWE	Selbstwirksamkeitserwartungen

1 Einleitung

In Deutschland wurden nach dem sog. PISA-Schock vielfältige Maßnahmen ergriffen, um den Bildungssektor zu stärken. Dazu wurde im Jahr 2015 auch das Projekt *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* initiiert. Dabei gab es während der ersten Förderphase (2015-2018) deutschlandweit 49 Einzel- und Verbundprojekte. Im Anschluss daran wurden im Rahmen der zweiten Förderphase (2019-2023) 48 Einzel und Verbundprojekte gefördert¹. Von Beginn an war auch die Universität Kassel mit dem Projekt *PROfessionalisierung durch VERNETzung (PRONET)* an dieser Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligt. Der ersten Förderphase (PRONET) folgte mit *PRONET²* eine zweite. Deren Zielsetzung besteht in der „Implementierung eines kohärent angelegten, evidenzbasiert weiterzuentwickelnden Professionalisierungskonzepts“ (Universität Kassel, 2021).

Im Rahmen von *PRONET²* wurden 32 Teilprojekte angelegt, welche Konzepte entwickelten, die alle drei Phasen der Lehrkräftebildung berücksichtigten und einen Schwerpunkt auf das professionelle Lehrkräftehandeln legt. Dazu gehört beispielsweise der Erwerb von Fach-, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen.

Durch *PRONET²* sind 30 Professor*innen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen vernetzt und kooperieren mit anderen Institutionen wie bspw. der Lehrkräfteakademie (Universität Kassel, 2023a). Abhängig von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und des gewählten Professionalisierungsansatzes kann zwischen drei Handlungsfeldern unterschieden werden. Des Weiteren sind fünf Innovationseinheiten geschaffen worden, um die gewonnen Erkenntnisse aus den Handlungsfeldern zu sichern und Anregungen in die Kasseler Lehrer*innenbildung einfließen zu lassen. Abbildung 1 zeigt die drei Handlungsfelder.

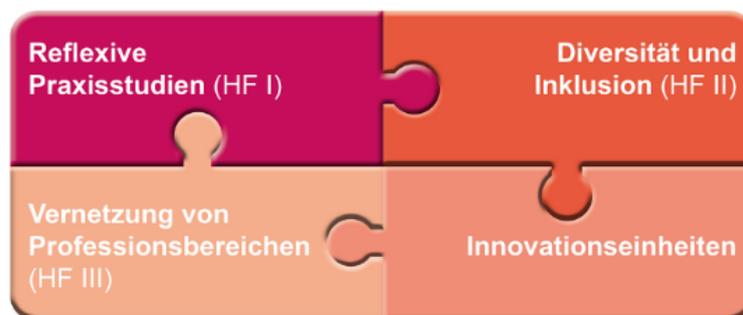


Abb. 1: Handlungsfeldbezogenen Maßnahmen *PRONET²* (Universität Kassel, 2023b).

An Handlungsfeld 1 beteiligt sich die Projektgruppe des Arbeitsbereichs *Erziehung und Unterricht* am Institut für Sport und Sportwissenschaft. Die Maßnahmen des Handlungsfeldes sind darauf ausgerichtet, reflexive Praxisstudien weiterzuentwickeln. „Dabei geht es auch um eine kritische Analyse von Praxis und die Reflexion des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis“ (Universität Kassel, 2023b). Schwerpunktthemen sind auf der einen Seite die

¹ <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html>.

E-Portfolioarbeit in der Hochschulbildung und auf der anderen Seite die Kasuistik. Die vorliegende Arbeit entspringt dabei aus Maßnahme 3 *Video- und textbasierte Fallarbeit in der Lehrerbildung*².

„Die universitäre Lehre wird hier durch den Einsatz von Videos und textbasierter Fallarbeit weiterentwickelt. Im Mittelpunkt stehen das Verstehen und die Analyse pädagogischer Situationen sowie die reflexiv-praxisbezogene Erweiterung bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens“ (Universität Kassel, 2023c).

Das Teilprojekt P02 *Reflexion in der Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen einer Studienwerkstatt Sport* beteiligt sich durch die Konzeption und den Aufbau eines *Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik*, in dem u.a. reflexive, videogestützte Fallarbeit durchgeführt wird. Inhaltlich werden sportpädagogische Themenfelder wie die Unterrichtsqualität behandelt. Dieses Vorgehen entspricht der Forderung nach mehr Theorie-Praxis-Bezügen im Studium. Außerdem folgt die Projektgruppe dem Anspruch fachliche, fachdidaktische und pädagogische Reflexionsanlässe zu schaffen, um der intendierten Zielsetzung gerecht zu werden. Der Name des Handlungsfeldes *Reflexive Praxisstudien* stellt genau die Verbindung zwischen Praxiserfahrung und wissenschaftsbasierten Reflexionen in den Mittelpunkt. Außerdem sollen Evaluationsmaßnahmen die universitäre Lehre weiterentwickeln. Durch den Einsatz von Text- und Videofällen können Studierende lernen, pädagogische Situationen besser zu verstehen und zu analysieren. Dabei soll fachdidaktisches Wissen durch die ereignisbezogene Reflexion gestärkt werden.

Ausgehend von dem beschriebenen Anwendungsfeld wurde, zur Förderung und Evaluation der Reflexivität bei Sportstudierenden, ein Lehr-Lern-Labor eingerichtet. Inhaltlich werden sportpädagogische Themen wie Unterrichtsqualität oder Inklusion im Sportunterricht behandelt. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen soll die fachbezogene Reflexionskompetenz fördern. Im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik sollen pädagogisch, didaktisch relevante Themenstellungen aufbereitet und anwendungsbezogen reflektiert werden. Den Rahmen dazu bildet die Portfolioarbeit, zu der ein eigener Abschnitt gebildet wird.

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, die Maßnahme des Teilprojektes P02 zur Qualitätsverbesserung in der sportpädagogischen Lehre zu evaluieren. Von besonderem Interesse ist die Reflexivität sowie weitere Professionalisierungsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In diesem Fall handelt es sich um das Professionswissen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Lehrkräfte.

Der Begriff des Lehr-Lern-Labors ist historisch aus den naturwissenschaftlichen Fächern erwachsen und wird deshalb auch mit den sog. MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) konnotiert. In der Sportpädagogik erhält diese Begrifflichkeit bislang wenig Resonanz. Insofern gilt es das Laborformat im sportpädagogischen Hochschulkontext zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Bislang gibt es einschlägige Ergebnisse

² Mehr Informationen bzgl. der anderen Maßnahmen sowie zu Konzepten der Fallarbeit und zum E-Portfolio werden auf der Homepage des Handlungsfeldes geteilt: <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschungsinnovationsprojekte/pronet2/projektbeschreibung/handlungsfeld-i>.

zur Professionalisierung durch Lehr-Lern-Labore in anderen Fächern, wie der Physik oder Englisch. Aufgrund des Forschungsdefizits in der Sportpädagogik wurde die vorliegende Arbeit so konzipiert, dass das Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik zunächst theoretisch begründet und abgeleitet wird, um anschließend empirisch gesicherte Professionalisierungseffekte nachweisen zu können. Entsprechende Nachweise zur Wirksamkeit von Lehr-Lern-Laboren liegen in der sportpädagogischen Forschung bislang noch nicht vor.

Die sich daraus ergebende Leitfragen dieser Arbeit beziehen sich entsprechend auf die Wirkungen des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik der Universität Kassel. Dabei werden die Professionalisierungsmerkmale (angehender) Lehrkräfte: Professionswissen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Reflexivität beforscht. Es wird erwartet, dass Steigerungen in den Bereichen Professionswissen und Reflexivität eintreten sowie eine Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen.

Der Förderzeitraum von PRONET² lag zwischen 2019 und 2023. In diese Zeit fallen ebenfalls der Ausbruch des Corona Virus sowie die daraus resultierenden Maßnahmen zur Bekämpfung der Ausbreitung. Dies hatte teils erhebliche Auswirkungen auf die Hochschullehre. Auch die Seminare, die Daten für diese Arbeit lieferten, fallen in diesen Zeitraum, was dazu führte, dass die Veranstaltungen und die Erhebungen digital durchgeführt werden mussten. Bestehende Konzepte wurden für Onlineformate angepasst und im Rahmen von zwei Voruntersuchungen erprobt. Auf dieser Grundlage wurde anschließend die Hauptuntersuchung durchgeführt.

Diese Arbeit, die dem Handlungsfeld 1 *Reflexive Praxisstudien*, bzw. dem Teilprojekt P02 *Reflexion in der Lehreraus- und -fortbildung im Rahmen einer Studienwerkstatt Sport* zuzuordnen ist, verfolgt das Ziel, durch die Institutionalisierung des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik Lehramtsstudierenden frühzeitig Praxisbezüge in einem reflektierenden Kontext zu ermöglichen und damit eine qualitativ hochwertige Lehre anzubieten. Die Wirkungen dieses Lehrangebotes soll eine Professionalisierung der Sportstudierenden bezüglich ihres Professionswissens, ihren Selbstwirksamkeitserwartungen und ihrer Reflexivität sein. Für die vorliegende Dissertation ergibt sich die nachfolgende Gliederung.

Die Problematisierung bezüglich der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung erfolgt in Kapitel 2. Es wird zuerst eine allgemeine, fächerübergreifende Diskussion dargestellt, die dann für den Sportunterricht spezifiziert wird. Weiterhin werden verschiedene Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrkrafthandeln vorgestellt. Konkret handelt es sich um den strukturtheoretischen Ansatz sowie um die professionelle Handlungskompetenz. Des Weiteren wird die Relevanz der Reflexionsfähigkeit für den Lehrer*innenberuf beschrieben. Außerdem werden verschiedene Ansätze zur Erfassung von Reflexivität dargestellt.

Im 3. Kapitel wird auf das Lehr-Lern-Labor eingegangen. Dazu werden Definitionen, Entwicklungen und der aktuelle Forschungsstand vorgestellt. Ein zentrales Element ist dabei

die Kasuistik, auf die in einem eigenen Kapitel eingegangen wird. Des Weiteren wird in einem Abschnitt das hier eingesetzte E-Portfolio beschrieben und eingeordnet.

Kapitel 4 leitet sich aus den vorhergehenden Kapiteln ab und stellt die Konzeption der Arbeitsgruppe Erziehung und Unterricht hinsichtlich des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik vor. Dabei werden auch verschiedene Veranstaltungen vorgestellt, die unter diese Veranstaltungsform fallen. Im 5. Kapitel werden die Inhalte der vorhergehenden theoretischen Kapitel zusammengeführt und die leitenden Forschungsfragen sowie die Hypothesen formuliert.

Daraus folgt in Kapitel 6 die Darlegung des methodischen Vorgehens. Zunächst wird das Lehrkonzept der vorliegenden Studie dargestellt. Es folgt die Beschreibung des Untersuchungsdesigns. Es folgt die Stichprobenbeschreibung der beiden Vorstudien sowie der Hauptstudie. Anschließend werden die Instrumentarien erläutert, die bei der Erhebung des Professionswissen, der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der Reflexivität der Studierenden zum Einsatz kamen. Das Methodenkapitel schließt mit der Vorstellung der computergestützten Auswertungsverfahren sowie der Darstellung von relevanten Ergebnissen der Vorstudien und den daraus abgleitenden Konsequenzen für die Hauptstudie.

Kapitel 7 stellt die Ergebnisse der untersuchten Professionalisierungsfacetten vor. Dabei handelt es sich um Befunde zum Professionswissen, zu den Selbstwirksamkeitserwartungen und zu den Reflexionsleistungen der Teilnehmenden. Ergänzend werden noch die Zusammenhänge zwischen den berücksichtigten Professionalisierungsfacetten sowie die Einflüsse der personalen Merkmale dargelegt.

Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 8 orientiert sich an den forschungsleitenden Fragestellungen. Ein Fazit hinsichtlich der Wirkungen des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik wird in Kapitel 9 gezogen, bevor die Arbeit mit einem Ausblick schließt.

2 Professionalisierung in der Lehrkräftebildung

Die Debatte um die Professionalisierung von Lehrkräften hat spätestens seit dem sog. Pisa Schock Fahrt aufgenommen und wird vielfältig diskutiert. Dass Lehrkräfte erheblichen Einfluss auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern haben, ist unbestritten (König, 2013). Die bisherige Diskussion und der aktuelle Stand zur Professionalisierung wird in 2.1 ausführlich dargelegt. Daraufhin werden fachspezifische Details erläutert (Kap. 2.2). Um zu verstehen, was professionelles Lehrkräfthandeln bedeutet, müssen unterschiedliche Perspektiven beleuchtet werden (Schoen, 1987). Begriffe wie Professionalität, Professionalisierung, aber auch Kompetenz spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle und müssen im Vorfeld definiert werden (Kap. 2.3). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Elemente zur Professionalität gehören und gefördert werden müssen, wenn Studierenden der Perspektivwechsel zur Lehrperson ermöglicht wird. Des Weiteren wird in Kapitel 2.4 darauf eingegangen, welche Rolle Reflexionen und die Reflexivität für die Professionalisierung spielt. Der folgende Abschnitt wird gerade dargestellt einen übergeordneten Blick auf den Begriff Professionalisierung bieten und die überfachliche Diskussion kurz darstellen.

2.1 Allgemeine Diskussion über Professionalisierung

„Unter der Form ‘Profession’ verstehen wir in Anlehnung an einschlägige Definitionen einen ‘besonderen’, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird“ (Nittel, 2011, S. 42, Hervorhebungen im Original).

Laut Oevermann (2008) wird diese klassische Form der Beschreibung von Professionalität vor allem mit Parson (1951) verbunden, jedoch gibt es auch eine „interessentheoretisch gewendete Professionstheorie“ (ebd., S. 56). Diese besagt, dass eine Profession auf typische Handlungsprobleme reagiert.

Das professionelle Handeln taucht in verschiedenen Kontexten auf. Der Professionsbegriff grenzt sich von leicht zu bewältigende Praxisanforderungen ab (Nittel, 2000). Ärzt*innen oder Jurist*innen werden häufig mit den Professionsberufen assoziiert. Der Lehrkraftberuf wird hingegen nicht kongruent betrachtet. Ende der 1980er Jahre wurde die „Frage nach den Essentials einer pädagogischen Professionalität“ gestellt (Hornstein & Lüders, 1989, S. 762). Seitdem wurden die Begriffe der Profession und der Professionalität in der Pädagogik sowie in der Lehrer*innenbildung stark diskutiert. Beispielsweise führt Brüning (2018) an, dass die Schulpflicht dazu geführt hat, dass in der Gesellschaft eine Vertrautheit mit dieser Berufsgruppe vorhanden ist und hier deshalb keine besondere Professionalität verbunden wird. Dem Lehrer*innenberuf wird dennoch eine Profession zugesprochen. Wenzel (2008) begründet dies mit der Organisationsform der Schule und mit dem damit einhergehenden Anforderungsprofil für die Lehrkräfte. Dadurch würde das professionelle Handeln sichtbar. Schmeiser (2006, S. 301) nennt fünf Merkmale, die ein Beruf erfüllen muss, um als Profession anerkannt zu werden. Sie

1. „setzen eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung voraus,
2. besitzen eine herausgehobene und exklusive Berechtigung zur Ausübung einer Tätigkeit,
3. gehen mit einer Berufsethik einher und stellen ihre Expertise in den Dienst des Allgemeinwohls,
4. sind in Berufsverbänden organisiert, die den Zugang zur Tätigkeit sowie die Tätigkeit selbst kontrollieren
5. [und] beanspruchen ein hohes soziales Prestige“.

Professionell ist eine Lehrkraft, wenn sie unabhängig von den eigenen Einstellungen, pädagogisch handelt. Tietgens (1988, S. 37) schreibt Professionalität bedeutet,

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren“.

Giesecke (2009) begreift den Begriff der *Professionalität* als flexibles Handeln im Berufsfeld, welches auf diagnostischem Wissen beruht. Professionalität gründet sich entsprechend auf Praxiswissen sowie auf der Beherrschung von verschiedenen Verhaltensweisen in spezifischen Situationen.

„Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist zentrales Thema der Diskussion über die Modernisierung und Reform der Lehrerbildung und insbesondere Gegenstand der Kontroverse über Qualitätssicherung durch Ausbildungsstandards“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 287).

Das Praxiswissen wird durch geplante, aber vor allem durch ungeplante Handlungsabläufe gewonnen, die individuell anhand eines Kontextes durchgeführt werden. Schneider und Wildt (2004) betonen, dass Professionalität v.a. durch zwei Aspekte charakterisiert wird. Zum einen ist dies die wissenschaftliche Aktualität gepaart mit einer autonomen beruflichen Weiterentwicklung. Zum anderen ist die Reflexion der eigenen Arbeit, aber auch das Beobachten von anderen professionellen Lehrkräften wichtig. Es handelt sich dabei um den Prozess der Professionalisierung. Körner (2015, S. 5) bezeichnet Professionalisierung als

„Vorgang der Verberuflichung einer Tätigkeit, und zwar dann, wenn diese Tätigkeit als gesellschaftlich notwendig anerkannt wird und wenn die darin Tätigen über ein besonderes Wissen und besondere Fähigkeiten verfügen, die sie nur über einen länger dauernden Lernprozess erwerben können“.

Ein Professionalisierungsprozess setzt nach Miege (2005) unter bestimmten Voraussetzungen ein. So muss ein gesellschaftlich relevantes Problem vorliegen, zu dem Handlungs- und Erklärungswissen vorhanden ist. Eine weitere Grundbedingung für den o.g. Prozess ist eine akademische Ausbildung, die theoretisches Wissen vermittelt. Des Weiteren ist das Bestehen eines zentralen Berufsverbandes ein wichtiger Aspekt. Schenz (2009, S. 38) folgert:

„Das bedeutet, dass sich das Zustandekommen von Professionalisierung einerseits durch seinen prozesshaften Charakter über einen längeren Zeitraum erstreckt, unter Umständen sogar über den gesamten Zeitraum der Berufsausbildung und -ausübung, und andererseits auf die Bearbeitung, Bewältigung und Lösung von Aufgaben ausgerichtet ist, die sich in der Praxis stellen und ggf. alltagsweltlich auftreten“.

Im Bildungsdiskurs stellt die Professionalisierung ein mittlerweile viel diskutiertes Thema dar. Baumert und Kunter (2013, S. 277) schreiben, dass die Debatte um Strukturen und Dimensionen über die professionelle Handlungskompetenz bei Lehrkräften „in Deutschland in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen“ verläuft. Zusätzlich muss betrachtet werden, dass der Bildungssektor teilweise von staatlichen Interventionsmaßnahmen abhängig ist. Beispielsweise konnte die Universität Kassel mit dem Projekt *PRONET*² erreichen, dass der Bund im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*³ mehrere Mitarbeiter*innenstellen förderte. Das Projekt zielt „auf die Implementierung eines kohärent angelegten, evidenzbasiert weiterzuentwickelnden Professionalisierungskonzepts ab“ (Universität Kassel, 2021).

2.2 Professionalisierung in der Sportlehrkräftebildung

Das folgende Kapitel stellt Lehr-Lernprozesse in der Lehrkräftebildung dar, mit dem Bezug zum Sportstudium und dem erweiterten Blick auf das Referendariat. Dabei werden überfachliche und fachliche Diskussionen über die Entwicklung von angehenden Lehrkräften gezeigt.

Das Schulsystem sollte möglichst gut ausgebildete und professionelle Lehrkräfte aufweisen, um Kindern eine bestmögliche Bildung zukommen zu lassen. Insofern liegt es im Interesse der Kinder, Eltern, Ausbilder*innen und politischen Entscheidungsträger*innen, wenn die Universität handlungsfähige und kompetente Absolvent*innen hervorbringt. Zudem ist relevant, dass Studierende sowohl allgemeine erziehungswissenschaftliche Kenntnisse als auch fachspezifische Inhalte lernen und vermitteln können.

Zu beiden Fällen gibt es Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung. Beispielsweise zeigte eine Studie von Oser und Oelkers (2001)⁴, dass Studierende die akademischen Inhalte für Relevant halten, sich am Ende des Studiums für den eigentlichen Berufsalltag als unzureichend qualifiziert einschätzten. Des Weiteren muss in diesem Zusammenhang die COACTIV Studie (Krauss et al., 2004) erwähnt werden. Diese erfasste die Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Referendariat. Ein bedeutsames Ergebnis war, dass sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen sehr relevant für die Leistung der Lernenden ist. Die Qualität des Unterrichts hängt außerdem mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen zusammen. Die Ausdifferenzierung der genannten Begrifflichkeiten wird im Verlauf der nächsten Kapitel vorgenommen. Beide Studien (Oser & Oelkers, 2001; Kraus et al., 2004) berufen sich auf das gleiche Kompetenzverständnis und die Selbsteinschätzung der angehenden Lehrkräfte.

³ „Bund und Länder unterstützen seit 2015 mit ihrer gemeinsamen "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" Reformen in der Lehrkräftebildung. Die Bund-Länder-Vereinbarung und die Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bilden die Grundlage“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021).

⁴ Hier wurden 88 vorher festgelegten Standards, die sich auf zwölf Gruppen verteilten. Dabei wurden Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Beachtung von den Studienteilnehmenden abgefragt.

Die Bedeutung der Lehrqualität ist in den letzten Jahren ins Zentrum der Lehrkräftebildung gerückt. In Anbetracht der Fülle von genannten Charakteristika entsteht möglicherweise der Eindruck, „im Unterricht wäre alles und jedes irgendwie wichtig und zugleich auch wieder unwichtig“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 125). Lipowski und Bleck (2019, S. 219) verweisen „auf die Notwendigkeit der Differenzierung von Oberflächen und Tiefenstruktur des Unterrichts“ (nach Hess & Lipowsky, 2016, Reusser, 2009; Klieme, 2006). Oberflächenmerkmale können beispielsweise Methoden oder Lernformen sein sowie der gezielte Einsatz von Medien. Diese Struktur hat nur eine „geringe Erklärungskraft für Schulleistungen“ (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 219). Die Tiefenstruktur dagegen haben einen enormen Einfluss auf die Lernleistung von Schüler*innen. Hierbei handelt es sich um die „unmittelbare Anregung und Förderung von Lern- und Verstehensprozessen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Planung und Reflexion des Unterrichts spielen die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2019) eine wichtige Rolle. Daraus lassen sich drei Basisdimensionen ableiten, die eine vereinfachte Übersicht ermöglichen. Es handelt sich dabei um die effektive Klassenführung, das unterstützende Unterrichtsklima sowie die kognitive Aktivierung (Lipowsky & Bleck, 2019). Die Klassenführung meint u.a. „gut organisierten und störungsarmen Unterricht ohne Leerlauf und mit einem geringen Umfang außerunterrichtlicher Aktivitäten“ (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220).

„Zusammenfassend zeichnet sich eine effektive Klassenführung auf der einen Seite durch proaktive Maßnahmen aus, welche Störungen im Unterrichtsablauf kurz- und längerfristig vorbeugen sollen, sowie auf der anderen Seite durch reaktive Maßnahmen, die von Lehrpersonen bei Disziplinschwierigkeiten ergriffen werden“ (ebd., S. 221).

Das unterstützende Klima lässt sich durch ein gutes Lehrkraft-Schüler*innenverhältnis sowie eine gute Beziehung unter den Kindern charakterisieren. Die Lehrkraft kann durch eine wertschätzende Haltung und empathisches Verhalten dazu beitragen, dass ein guter unterrichtlicher Rahmen entsteht. Weiterhin sind die Fürsorge und die fachliche, adaptive Unterstützung zentral für die Lehrperson. Ein kognitiv aktivierender Unterricht soll zum „vertieften Nachdenken sowie zur elaborierten Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten“ führen (ebd., S. 224). Dazu zählt außerdem die Förderung der metakognitiven Lernstrategien.

Die Basisdimensionen gelten fächerübergreifend, jedoch hat der Sportunterricht weitere spezielle Anforderungen, die Sportlehrpersonen berücksichtigen müssen. Beispielsweise muss die körperliche Exponiertheit⁵ von Schüler*innen sowie mögliche Verletzungsgefahren beachtet werden (Klassenführung). Die unterstützende Haltung von Lehrkräften im Sportunterricht zeichnet sich u.a. durch einen Gegenwartsbezug der Inhalte, die Mehrperspektivität des Sports sowie Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen aus (Herrmann et al., 2016). Merkmale der kognitiven Aktivierung sind fachspezifisch sehr variabel (Lipowsky & Bleck, 2019). Speziell im Kontext von Sportunterricht sind andere kennzeichnende Merkmale als in anderen Fächern zu finden (Herrmann et al., 2020, S. 71).

⁵ „Im Gegensatz zum Klassenraum steht der Körper im Sportunterricht im Mittelpunkt des Geschehens und vor allem der Betrachtung“ (Klinge, 2009, S. 296). Dazu zählen das Erproben und Demonstrieren von (evtl. noch nicht bekannten) Bewegungen, aber auch Wettkämpfe und Bewertungen.

„Kognitive Aktivierung kann sich zum einen auf die Planung, Durchführung und Bewertung einer sportlichen Bewegungshandlung beziehen. Zum anderen aber auch auf den Kontext, in dem diese Handlungen im Sport durchgeführt werden – also etwa auf das Verstehen von Taktiken, Regeln oder Geräteeigenschaften“ (ebd.).

Herrmann et al. (2020) benennen die Basisdimension aufgrund der hohen Fachspezifität in *kognitiv-motorische Aktivierung* um.

Nach Lipowsky und Bleck (2019) sind die fächerübergreifenden Merkmale guten Unterrichts nicht ausreichend. „Die Ergänzungsbedürftigkeit der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität wird auch aus einer stärker fachdidaktischen Sicht thematisiert“ (ebd., S. 229). Durch die Fokussierung auf fachspezifische Inhalte ist es möglich, wesentliche Kompetenzen für Sportlehrkräfte zu definieren. Beispielsweise skizziert die Kultusministerkonferenz (KMK) (2019) Kompetenzprofile für Lehramtsabsolvent*innen die sie erwerben sollen, um in den Beruf starten zu können. Im Fach Sport stehen v. a. die Bewegungskompetenz und die Vermittlungskompetenz von Lehrpersonen im Vordergrund. Für einen erfolgreichen Sportunterricht sollten „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachwissenschaftlichen und motorischen sowie fachdidaktischen Bereich“ vorhanden sein (ebd., S. 61).

In diesem Professionalisierungsdiskurs ist feststellen, dass Kompetenzmessungen im Lehrkraftberuf noch nicht allzu lang durchgeführt werden und dieses Feld entsprechend noch erweitert und evaluiert werden muss (König, 2013). Studien zur ersten Ausbildungsphase von Lehrkräften sind unterrepräsentiert. Bedenkt man noch den fachspezifischen Fokus ist zu konstatieren, dass die empirische Ergebnislage defizitär ist.

Sportlehrpersonen sollen „Fachleute für das Lehren und Lernen“ sein (KMK, 2004, S. 3). Sie haben den Erziehungsaspekt sowie Beurteilungsaufgaben und Beratungstätigkeiten zu erfüllen. Des Weiteren können sie die Schulentwicklung mit vorantreiben. Die erste Phase der Lehramtsbildung soll all diese Aspekte aufgreifen. Dazu gibt es eine Vielzahl an akademischen Veranstaltungen, die Studierende besuchen müssen. Fach- und Erziehungswissenschaftsbezogene Vorlesungen und Seminare werden angeboten, ebenso wie die sogenannten schulpraktischen Studien⁶ (Terhart, 2002). Das Ziel der Ausbildung ist „zukünftige[n] Sportlehrerinnen und -lehrer mit Vermittlungskompetenz auszustatten“ (ebd., S. 61). Im Studium sollen die Grundlagen für den Vorbereitungsdienst und den darauffolgenden Schuldienst gelegt werden. Späteres erfolgreiches Handeln in der Praxis steht auf der Basis von theoretischem sportwissenschaftlichem Wissen sowie sportdidaktischer Praxis (Thierer, 2009). Im Hinblick auf das Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2010) hängt der Lernerfolg der Lehramtsanwärter*innen sowohl von lehrenden Personen als auch von den Studierenden ab, die das Lernangebot annehmen müssen, um ihre Handlungskompetenzen aufzubauen. Bei den Lernenden hängt das in Anspruch nehmen der Inhalte u.a. von den Berufswahlmotiven, subjektiven Theorien, Vorwissen, Überzeugungen und der kognitiven Leistungsfähigkeit ab. Die Dozierenden können unterschiedliche Methoden anwenden, um die

⁶ Es handelt sich dabei um Praktiker, um den Schulalltag kennenzulernen. Durch Hospitationen sollen Studierende die Lehrkraftperspektive einnehmen und verstehen können. Des Weiteren sollen sie durch begleitende Seminare ihr Wissen vertiefen. Außerdem dürfen sie durch eigene Unterrichtsversuche, die sie selber durchführen Erfahrungen im Lehren sammeln.

Handlungskompetenzen der Lehramtsanwärter*innen weiter auszubilden. Hier sind z.B. die Portfolioarbeit oder die Förderung der Reflexionsfähigkeit zu nennen. Diese Elemente der Hochschullehre werden im weiteren Verlauf noch eingehend thematisiert.

Zusammenfassend ist „die zentrale Aufgabe des Studiums [...] die Vermittlung jener Kompetenzen [ist], die grundlegend zur Herausbildung des professionellen Könnens sind“ (Thierer, 2009, S. 438). Durch das Sportstudium sollen angehende Lehrkräfte befähigt werden, Sportunterricht vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren. Dazu wird in der Ausbildung fachspezifisches und pädagogisches Wissen vermittelt, welches die Lehrer*innen in die Lage versetzt, die pädagogischen Herausforderungen zu bewältigen. Studierende und Lehrer*innen sollten über die Diskussion um Qualität von guten (Sport-)Unterricht informiert sein, um unterrichtliches Handeln adäquat reflektieren zu können. Wissen über qualitativ hochwertigen Unterricht und das Agieren im schulischen Kontext hängt entsprechend unmittelbar zusammen.

Um die Professionalisierung angehender Lehrer*innen voranzutreiben, braucht es entsprechend das Verständnis von *Wissen und Handeln*. Wissen beeinflusst das Handeln unmittelbar, wenn das Wissensfundament in einer Situation angewandt wird. Jedoch kann es auch Wissen geben, was keinen Einfluss auf das Handeln hat. Dieses wird von Renkl (1996) als *träges Wissen* bezeichnet. Dieses Spezifikum kommt beispielsweise bei Schulkindern vor, die ihr Unterrichtswissen außerschulisch nicht abrufen. Auch bei Studierenden konnten Gruber et al. (2000) feststellen, dass abstraktes universitäres Wissen zwar in Prüfungen o.ä. wiedergegeben, aber kaum in den berufsnahen Alltag transferiert werden konnte.

Wahl (2006) betont, dass bestehendes Erfahrungswissen, welches auch auf *subjektiven Theorien* (u.a. Kap. 2.3.2) beruht, durch Fortbildungen o.ä. verändert werden kann. Dazu braucht es Wissen, welches sowohl praxisnah ist, als auch von Expert*innen attraktiv vermittelt wird. Menschliches Handeln wird daraufhin durch einen veränderten Wissensstand modifiziert und weiterentwickelt. Unter Handeln versteht man allgemein ein absichtliches und zweckhaftes Vorgehen. Häufig ist dabei eine strategische Handlung gemeint, die dazu dient, ein Ziel zu erreichen. Individuelles Wissen von Gefühlen, sozialen Aspekten sowie die Art zu denken, beeinflusst Handlungen von Personen. Die Handlungsregulation vereint diese Elemente und folgt Motiven, die auf Resultate ausgerichtet sind.

Eine Handlung kann nach dem SOAP-Modell von Wahl (1991) in zwei Phasen unterteilt werden. In der Situationsorientierung werden die Umstände rekonstruiert. Dabei fließen subjektive Theorien und bereits vorhandenes Erfahrungswissen ein. Hierbei beeinflussen Emotionen den Kontext. „Am Ende steht ein Bild der Situation, das bewusst ‚gesehen‘ wird“ (Wahl, 2006, S. 17, Hervorhebung im Original). Der zweite Prozess ist die *Aktionsplanung*. Dabei wird auf Grundlage der ersten Phase versucht eine Lösung zu realisieren.

„Entsprechend der situativen Gegebenheiten, der Absichten und der vermuteten Wirkungen wird eine Handlungsmöglichkeit ausgewählt und durch einen Entschluss in eine Aktion überführt. Die Ausführung der Aktion wird steuernd überwacht“ (ebd., S. 18).

Um Professionalität einordnen zu können, bedarf es einer Modellierung. Diesbezüglich gibt verschiedene konzeptionelle Überlegungen. In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Ansätze erläutert.

2.3 Ansätze zur Bestimmung von Professionalität

Wie aus den bisher beschriebenen Kapiteln hervorgeht, ist die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ein elementares Ziel des Studiums. Der aktuelle Stand, wie man Professionalität erfassen kann, um zu überprüfen, inwiefern eine Veränderung erreicht wurde, wird im folgenden Absatz dargestellt.

Baumert und Kunter (2013) beschreiben eine Diskussion über Maßnahmen in der Lehrkräftebildung, die sich v.a. um die Aus- und Fortbildung dreht. Es stehen auf der einen Seite Personen, „die pädagogisches Handeln im Lehrkraftberuf im Anschluss an Oevermanns Analyse der Struktur psychotherapeutischer Beziehungen als quasi-therapeutische Tätigkeit auffassen wollen“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 277). Dabei werden unüberwindbare Konflikte beschrieben, die aus der Schulpflicht hervorgehen und welche, „die eine Professionalisierung des Berufs verhinderten und das Scheitern zur Normalität machten“ (ebd. nach Oevermann, 1996).

Andererseits gibt es Pädagog*innen, „die den Anschluss an die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrerberuf suchen und die Sicherung einer qualitätsvollen Lehrerausbildung im Auge haben“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 277). Um die Kompetenz von Lehrkräften systematisiert zu erfassen, werden Modelle genutzt, die nach Klieme et al. (2003, S. 74) zwei Ziele haben:

„erstens beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); zweitens liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell)“.

Unterschiedliche Kompetenzmodelle wurden pragmatisch aufgestellt und miteinander verglichen. In diesen Modellen werden fachliche sowie pädagogische Elemente erfasst. Alle Modelle diesbezüglich haben

„einen erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern [gemeinsam]“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 277).

Inhaltliche Dimensionen müssen deutlich dargelegt werden, „um diese für eine spätere Operationalisierung und empirische Prüfbarkeit zugänglich zu machen“ (Meier, 2014, S. 61, nach Frey, 2008). Unterschieden werden kann zwischen Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodellen. Das erstgenannte Modell befasst „sich mit der Dimensionalität von Kompetenzkonstrukten“ (Klieme et al., 2007, S. 13). Hier stehen die Kompetenzbereiche nebeneinander, um deren Gleichwertigkeit zu zeigen. Außerdem können so individuelle Qualitätsprofile gezeichnet, bzw. an den Personen ausgerichtete Aufgaben zugewiesen werden. Beispielsweise entwarf Frey (2008) ein hierarchisches Modell in dem Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz die Basis für den Lehrkraftkompetenz bilden. Auch

Baumert und Kunter (2013) entwickelten mit der *professionellen Handlungskompetenz* ein Modell, auf das später noch tiefergehend eingegangen wird.

Kompetenzniveaumodelle ordnen dagegen Anforderungen differenziert. Sie befassen sich mit der Frage: „was unterschiedliche Personen können, d. h. welche spezifischen Anforderungen sie bewältigen können“ (Klieme et al., 2007, S. 11) und was (noch) nicht. Ein Beispiel wäre hier die Idee von Dreyfuß und Dreyfuß (1986), dass zwischen fünf Stufen unterscheidet (Anfänger, Fortgeschrittener, Fachkraft, erfahrene Fachkraft und Experte). Dieses Kompetenzmodell ist auch als Novizen-Experten-Paradigma bekannt.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Standpunkte zum *strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes* und zur *professionellen Handlungskompetenz* dargelegt und erläutert. Dies dient dazu einen differenziellen Überblick zu bekommen, welche Aufgaben Lehrkräfte haben und welchen Spannungen sie ausgesetzt sind. Es existiert daneben noch der *berufsbiografische Ansatz*. Dieser geht von folgender Annahme aus:

„Die Entwicklung eines Lehrerhabitus und die Ausgestaltung der Lehrerprofessionalität ist also als Zusammenspiel früher biographischer Erfahrungen, mit berufsbiographischen Passungs- und Auseinandersetzungsverhältnissen zur jeweiligen Schulkultur sowie gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen zu verstehen. Die Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus ist damit eng mit der gesamten Biographie verbunden, was für die lebenslange Lehrerinnen- und Lehrerbildung von besonderer Bedeutung ist“ (Helpser, 2020, S. 185).

2.3.1 Strukturtheoretischer Professionalisierungsansatz

Ein Weg Professionalität von Lehrkräften aufzudecken ist der strukturtheoretische Ansatz. Ein starker Vertreter dieses Ansatzes ist Oevermann. Dieser geht von einer Lehrkraft-Schüler-Beziehung aus, die einem Psychologen-Patient*innen-Verhältnis ähnelt. Im Folgenden wird dieser weiterentwickelte Gedankengang vertieft vorgestellt.

Nach Oevermann, einem der ersten Verfechter des strukturtheoretischen Ansatzes, haben sich mehrere Autor*innen darum bemüht, dieses Konzept weiterzuentwickeln (Helpser, 2011). „Oevermann entwickelt sein Modell der sozialisatorischen Interaktion, zu der er auch das Geschehen im Klassenzimmer rechnet, am Beispiel der orthodoxen psychoanalytischen Therapie“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 278). Dieser Typus fußt darauf, „dass Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 23). Beispielsweise muss ein Psychotherapeut ein gutes Maß an Nähe, Distanz, wissenschaftlicher Unbefangenheit sowie individuellem Fallverständnis zu seinen Patienten finden. Oevermann (1996, S. 156) überträgt diesen Umstand folgendermaßen auf das Lehrkraft-Schüler*innen-Verhältnis:

„Dieses Prinzip der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler [...] [stellt] eine eigene zusätzliche Fruchtbarkeit bei der Wissens- und Normenvermittlung [dar]“.

Drei Ziele des strukturtheoretischen Ansatzes werden dabei definiert. Der wichtigste Auftrag von Lehrkräften ist hier die „Wissensvermittlung“ (ebd. S. 144). Ebenso bedeutsam ist die

„Normvermittlung“ (ebd. S. 145) sowie die „therapeutisch-prophylaktische“ (ebd., S. 147) Bedeutung. Da in der Schule objektive Kriterien angewandt werden sollten, ist der soziale Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler*innen widersprüchlich, da Lehrer*innen hinter den Leistungen der Kinder auch die Biografien und persönlichen Eigenschaften berücksichtigen. Um dieses Dilemma bestmöglich zu lösen sollte das Arbeitsbündnis nach Overmann (1996) auf Freiwilligkeit beruhen. „Allerdings haben Lehrerinnen und Lehrer das ‚Heft des Handelns‘ nur bedingt in der Hand. Denn das professionelle Handeln ist auf Entgegenkommen angewiesen – ‚Ratlose‘, die Rat suchen, wollen künftig etwa selbst entscheiden können“ (Helpser, 2020, S. 180, Hervorhebungen im Original). In dem Therapieszenario von Oevermann (1996) kommen die Patient*innen aufgrund des Leidensdruck freiwillig. Eine allgemeine Schulpflicht hingegen verändert die soziale Interaktion und widerspricht diesem Gedanken des professionellen Lehrkrafthandelns. Trotzdem können Bildungsprozesse professionalisiert werden. Oevermann begründet dies mit der „Neugierde und dem Wissensdrang des Kindes“ (Oevermann, 1996, S. 153).

„Das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln [ist] durch die Subsumtionsantinomie gekennzeichnet: Lehrpersonen können nicht ein standardisiertes wissenschaftliches Wissen subsumtiv auf ihre Schülerinnen und Schüler anwenden, weil nämlich ihr ‚Gegenstand‘ – die Schülerinnen und Schüler – eben kein Gegenstand sind, sondern mit Eigensinn und Deutungsfähigkeit ausgestattet sind“ (Helpser, 2020, S. 181).

Helpser (2004) definierte im Anschluss an Oevermann folgende nicht auflösbare Widersprüche:

1. Handeln aufgrund der professionellen Begründungspflicht unter Ungewissheit.
2. Individuelles Fallverstehen mit der Einbeziehung von allgemeinen pädagogischen Kategorien.
3. Die Zusage von professionellen Vermittlungspraxen und dem möglichen Scheitern der pädagogischen Intervention.
4. Differenz zwischen Nähe und Distanz:
 - a. Bedürfnis die Schüler*innen als ganze Person zu verstehen und gleichfalls gemeingültige Regeln der Institution Schule umzusetzen.
 - b. Spannung zwischen dem Anerkennen und Berücksichtigen der biografischen Hintergründe der Schüler*innenschaft, aber gleichzeitig eine objektive Stringenz im Handeln erkennen lassen.

„Nimmt man die Rede von der antinomischen Struktur des Lehrerhandelns ernst, bedeutet dies, dass Lehrkräfte im Handlungsvollzug notwendigerweise Entscheidungen zu treffen haben, die den widerstreitenden Geltungsansprüchen nicht gleichzeitig entsprechen können“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 279).

Lehrkrafthandeln ist grundsätzlich ungewiss und anfällig für Fehler, da nicht alle Aspekte im Unterricht steuerbar sind und unauflösbare strittige Sachverhalte regelmäßig auftreten. Nach Helpser (2011) folgt daraus eine wesentliche „Auseinandersetzung mit der Ungewissheit, der ‚Krise‘, also mit der Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns [...]

[als] ein Kernelement des Lehrerhandelns“ (ebd., S. 10). Krisen sind Entscheidungssituationen, für die es keine gewohnten Umgangsformen gibt. Insofern ist „die Krise der Normalfall“ (Oevermann, 2008, S. 57). Falls es daraufhin zu einer gelungenen Lösung kommt, wird vom „Grenzfall“ gesprochen (ebd.). Die Krise muss entsprechend als wiederkehrender Sachverhalt verstanden werden und Lehrkräfte sollten deshalb konstruktive Lösungsansätze hervorbringen. Dies trägt zu einer zunehmenden Professionalisierung bei. Des Weiteren gehört es zum Lehrer*innenberuf dazu, handlungsfähig, auch unter wechselnden und antinomischen Bedingungen, zu bleiben. Die Theorie des strukturtheoretischen Ansatzes beinhaltet ebenfalls die Krise als Normalfall. Oevermann (2002) führt an, dass die fehlerhafte Annahme, das unterrichtliche Handeln standardisiert ist und häufig zu unvermeidbaren Stresssituationen führt. Anstatt dessen empfiehlt er einen gelasseneren Umgang mit pädagogischen Problemsituationen und diese „nicht als Zeichen individuellen Versagens“ zu verstehen (ebd., S. 50). Professionelle Lehrkräfte gestehen sich selbst Fehler ein, bzw. tolerieren Misserfolg. „Hingegen gilt bei Lehrern das Scheitern, obwohl beständiger Alltag, als unbedingt zu vermeiden und wird entsprechend verleugnet oder externalisiert“ (ebd., S. 51).

Wahl (1991) betont, dass Lehrkräfte wiederholt im Unterricht unter Entscheidungsdruck stehen. Auch wenn die handelnden Personen sich gezielte Vorgehensweisen zurechtgelegt haben, bleibt eine Ungewissheit und Unsicherheit. Handeln unter Druck zeichnet sich durch eine unausweichliche Handlung aus, die aus vorhandenen Informationen und durch Kompetenzen und Erfahrungen vollzogen wird. Lehrkräfte haben mit ihrem Handeln direkten Einfluss auf Entwicklungsprozesse von den betreuten Kindern. „Die hohe Verantwortlichkeit erfordert es, das eigene Handeln begründen und im Horizont wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 877). Für Helpser (2020) steht deshalb fest, dass nur Personen pädagogische Berufe ausüben können, die über universitäres Wissen verfügen und eine hohe Reflexivität aufweisen. Helpser (2020) definiert zwei Phasen, die angehende Lehrkräfte durchlaufen müssen. Dabei handelt es sich zum einen um die universitäre Laufbahn und zum anderen um das sog. Referendariat, in dem die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung praktisch durchlaufen und reflektiert wird. Jedoch muss vorher ein elementarer „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ ausgebildet werden, weshalb Praxiserfahrungen im Studium eine größere Rolle einnehmen sollten (ebd., S. 182). So „steht in der ersten Phase die Entwicklung einer forschend-reflexiven Professionalisierung im Mittelpunkt“ (ebd.). Neben diesen beiden Phasen bindet er den *berufsbiografischen Ansatz* in seine Überlegungen mit ein. Zum Beispiel spielen Erfahrungswissen und –können im weiteren Verlauf der Lehrer*innenbildung eine wachsende Rolle. Für Oevermann (2008) sind wissensgeleitete Interventionen ein Zeichen professionellen Handelns. Dabei beruht die Vorgehensweise auf deduktivem Wissen. Bei dem Handlungsmuster wird mit der individuellen Problemanalyse begonnen, welche eine passende Reaktion hervorbringt, die auf universitärem und erfahrungsbasiertem Wissen fußt. Combe und Kolbe (2008) benennen die reflexive Anwendung von wissenschaftlichem Wissen für Problemsituationen als elementar für professionelle Lehrkräfte. Oevermann (2002) ordnet dem Lehrkraftberuf eine professionalisierungsbedürftige Tätigkeit zu und begründet dies mit der fehlenden Autonomie und Souveränität der beruflichen Praxis. Viele Pädagog*innen bezeichnen die Wissenschaft als

„abgehoben und weltfremd“ (Oevermann, 2002, S. 51). Dabei soll der wissenschaftlich-reflexive Habitus angehende Lehrkräfte dazu befähigen, durch theoretisches Wissen handlungsfähig zu werden. Universitäre Lehrmeinungen sind anwendbar sowie praktisch überprüfbar. Alternativ können erworbene Wissensbestände durch praktische Erfahrungen angepasst werden. Wenn dies berücksichtigt wird, ist es leichter Ungewissheit im Lehrberuf zu akzeptieren und die Krise als Normalfall anzunehmen. Das strukturtheoretische Modell hält aus diesen Gründen ein schulisches dyadisches Arbeitsbündnis für essenziell.

„Angesichts etwa einer problembelasteten Schülerinnen- und Schülerschaft ist ein Arbeitsbündnis erforderlich, das erst durch den Bezug auf die Schülerinnen und Schüler als ganze Person und die emotionale Anteilnahme an ihren Lebensproblemen das Vertrauen zu erzeugen vermag, dass den Sachbezug (wieder) ermöglichen kann. Andererseits bedarf es einer Reuniversalisierung der dyadischen Arbeitsbündnisse im Kontext der Klasse, weil die dyadische Konstellation immer in den Horizont universalistischer Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler einzurücken ist“ (Helpser, 2020, S. 184).

Das Lehrkraft Handeln findet naturgemäß in komplexen und unsicheren Kontexten statt. Deshalb ist „das rekonstruktive Fallverstehen besonders bedeutsam, mittels dessen subsumtiven Kategorisierungen vorgebeugt werden kann“ (ebd.). Nach Combe und Kolbe (2008, S. 859) ist Reflexivität als „Bewusstheit über das eigene tun“ eine „Schlüsselkompetenz der Professionalisierung“ in der Lehrer*innenbildung. Es handelt sich dabei um einen lebenslangen Lernprozess, der sich persönlich und berufsbezogen vollzieht. Die erste Phase der Lehrer*innenbildung ist so ausgerichtet, dass die Studierenden in der Universität theoretisches Wissen erwerben sollen. Lehramtsstudierende betrachten das Studium teilweise „als unnötige[n] Umweg zur Schule, [und] die wissenschaftlich-forschenden, theoretischen Anforderungen als Zumutung“ (Helpser, 2020, S. 184). Daher fordert gerade diese Gruppe einen stringenteren und direkteren Weg zur Praxis. Je länger aber das Studium geht, desto praktischer werden die Anwendungen, sodass neben den theoretischen Grundlagen auch Erfahrungswissen und einhergehende Haltungen entwickelt werden. Die institutionelle Unterstützung der Universität endet vorläufig nach dem Referendariat. Von dort an muss die individuelle berufliche Entwicklung durch einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus selbständig geleistet werden. Angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, ist grundlegend für die Bewältigung vielfältiger beruflicher Aufgaben (Helpser, 2020; Leonhard, 2008; Zoglonek, 2009). Für Oevermann (2002) ist die Fähigkeit zur Reflexion unabdingbar für den wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Deshalb sollte in der universitären Lehrkräftebildung die „wissenschaftliche, erkenntniskritische Begründungsbasis professionellen Lehrerhandelns“ (ebd., S. 58f.) gestärkt werden. Hier wird zwischen *Fachwissen und fachdidaktischem Wissen* unterschieden. Beim *Fachwissen* handelt es sich um Kenntnisse hinsichtlich eines speziellen Themengebiets, welche an die Lernenden weitergegeben werden sollen. Beim *fachdidaktischen Wissen* stehen Vermittlungswege und -prozesse im Fokus. Vor allem letzteres ist für eine professionelle Lehrperson bedeutungsvoll. Um alle Wissensbereiche vollständig abzudecken, reicht ein Regelstudium an der Universität nicht aus. Deshalb sind exemplarische Fallzugänge im Studium empfehlenswert, um die Lehrkraftbildung zu potenzieren. Dieser Aspekt beinhaltet laut Oevermann (2002, S. 63)

„die Formation eines Professionshabitus entscheidend in einer Richtung zu fördern, in der der zukünftige Lehrer wie selbstverständlich das schwierige Geschäft der auf geduldiger, detailge-rechter Rekonstruktion beruhenden Einsichtnahme in die konkreten Lernprobleme eines Schü-lers ebenso wie in die Sachprobleme eines Wissensstoffes bzw. eines Erkenntnisgegenstandes zu beherrschen lernt“.

Combe und Kolbe (2008, S. 895) fordern ebenfalls eine stärkere fallanalytische Tendenz im Studium, welche „die Fähigkeit zukünftiger Lehrer zu einer entscheidungsriskanten Praxis zu stärken“ vermag. Handlungsgrundlagen können durch reflexive Momente aufgebaut wer-den.

Helpser (2020, S. 183) betont, dass Unterricht durch „routinisierte [sic!] Ablaufmuster“ do-miniert wird, allerdings durch klar festgelegte Kommunikationsabläufe keine optimale Wis-sensvermittlung stattfindet. Wenzl (2014) stellt klar, dass neue unerwartete Handlungen, wie z.B. Schüler*innennachfragen für einen produktiven Unterricht hilfreich sind. Gruschka (2009) verdeutlicht, dass Kinder sich v.a. damit beschäftigen, was die Lehrkräfte von ihnen wollen und sachlicher Lernfortschritt dabei im Hintergrund steht. Durch die didaktisch ge-planten Unterrichtsroutinen wird „professionelle Eröffnung von Bildungsprozessen zum Aus-nahmefall“ (Helpser, 2020, S. 183).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Lehrtätigkeit durch Ungewissheit aus-zeichnet und Handlungen nicht eins zu eins übertragbar sind. „Im Kern [geht es] um die Vermittlung der Sache und die Ermöglichung von Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler“ (Helpser, 2020, S. 185). Damit Lehrer*innen handlungsfähig sein können, benö-tigen sie eine hohe Reflexivität in ihrem Handeln. Aufgrund der hohen Verantwortung gegen-über den Kindern, müssen Lehrkräfte aktuelle wissenschaftliche Wissensstände kennen und in ihr Handeln miteinbeziehen. Im Zentrum steht dabei die Verknüpfung von „wissen-schaftlich angeleitete[n] theoretische[n] und fallverstehende[n] Reflexivität einerseits und praktische[m] Können andererseits“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 877). Professionalisierungs-prozesse benötigen daher Analysen zum Unterrichtsgeschehen, damit Lehrkräfte „aus einer durchgearbeiteten Kasuistik⁷ pädagogischer Situationen schöpfen können, die als ‚Fälle‘ oder ‚Szenen‘ im Gedächtnis bleiben“ (ebd., S. 872, Hervorhebungen im Original). Dadurch können berufsbezogene Entwicklungsprozesse und Erfahrungen aufgebaut werden.

2.3.2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

In diesem Kapitel wird das Modell zur Bestimmung der professionellen Handlungskompe-tenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2013) vorgestellt. Dieses soll auch ange-henden Lehrer*innen helfen, sich in diesen inhaltlichen Dimensionen wiederzufinden und einzuordnen. Dabei werden verschiedene Bereiche der Professionalität beschrieben und Merkmale benannt.

⁷ Lat. casus = Fall. Kasuistik ist die „Lehre von den Fällen“ (Wolters, 2013, S. 246).

Baumert und Kunter (2013, S. 280) verstehen ihren Beitrag als „Neujustierung der theoretischen Perspektive“. Sie beschreiben, dass sich das strukturtheoretische Modell auf den Erziehungsaspekt des Unterrichtens fokussiert und problematische Sozialstrukturen hervorhebt.

„Von hier führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 280).

Baumert und Kunter (2013) bezeichnen die Schule als einen Lern-Raum, indem die Rollenverteilung klar geregelt scheint. Die Schüler*innen sind Teil einer Bildungsinstitution. Hier soll allen Kindern allgemeine Bildung zukommen. Dazu werden differenzierte Lernziele formuliert, für dessen Umsetzung die Lehrkräfte zuständig sind. Beispielsweise sollen sprachliche und mathematische Aspekte vermittelt werden, damit Kinder am Gesellschaftsleben teilhaben und sich eine rationale Weltanschauung aneignen können. Lehrpersonen sollen die Persönlichkeit der Lernenden wahrnehmen. Dadurch werden die Kinder nicht von Lehrkräften vollständig vereinnahmt. Lehrkräfte können durch das Akzeptieren von Heterogenität bestmögliche Beratungen anbieten, die das selbstständige Lernen und eine Gesellschaftsteilhabe fördert. Der Erziehungsaspekt wird in den Hintergrund gerückt, stattdessen ist „die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu identifizieren“ (ebd., S. 281). Allerdings muss anerkannt werden, dass Unterricht immer erziehend wirkt. Dies liegt daran, dass es einen institutionellen Rahmen mit festen Zeiten gibt. Darüber hinaus werden soziale Regeln festgelegt, an die sich alle Schüler*innen zu halten haben. Zudem gibt es gruppenspezifische Sozialverhaltensnormen, die sich aus der Lerngruppe heraus ergeben.

„Im Rahmen von Unterricht und seinem schulischen Umfeld werden Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation der konstruktiven Konfliktbewältigung thematisch“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 282).

Da Unterricht und Erziehung nicht konsequent voneinander abgegrenzt werden können, sind Lehrkräfte zwar vor alleinigen Erziehungsansprüchen geschützt, jedoch erarbeitete Oser (1998) drei verpflichtende Punkte für Lehrer*innen. Es handelt sich dabei um Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit.

Nach Baumert und Kunter (2013, S. 283) beschreibt die *professionelle Handlungskompetenz* die bestmögliche Balance dieser Prinzipien. Dazu benötigen Lehrkräfte ein möglichst gutes pädagogisches Fallverstehen⁸ sowie das Nachvollziehen von Lern- und Sozialprozessen (Radtke, 2004). Der erzieherische und didaktische Takt kann durch hermeneutische Fallarbeit gefördert werden, braucht aber vor allem praktische Erfahrungen.

⁸ Kenntnisse von passenden theoretischen Aspekten zu einer Problemsituation, die im Vorfeld als solche diagnostiziert wird.

Ein zentraler Aspekt im strukturtheoretischen Modell sowie im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2013) ist die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Bei Oevermann (2002) ist es der Leidensdruck des Patienten oder der Patientin, der zur Psychotherapie bewegt. Bezogen auf die Schulsituation ist es die intrinsische Motivation, bzw. Neugier des Kindes, die zu der Lernsituation führt. Freund und Baltes (2000) führen aus, dass das Interesse der Kinder am Lernstoff in der Schule mit zunehmendem Alter steigt. Aufgrund von individuellen Interessen und Motivationen, die durch subjektive Wahrnehmung und soziale Prozesse angeregt werden, investieren Lernende dort mehr, wo sie schon Stärken für sich entdeckt haben. Während der strukturtheoretische Ansatz die Schulpflicht als etwas Negatives wahrnimmt, schreiben Baumert und Kunter (2013, S. 284) dazu: „Im Sinne selektiver Optimierung ist dies ein Indikator gelingender individueller Entwicklungsprozesse und kein Grund für pädagogische Klagelieder.“ Jedoch erkennen sie auch an, dass mit fortschreitenden Klassen die Motivationsheterogenität weiter auseinandergeht. Als Konsequenz bieten sich Wahlpflichtkurse an, um sowohl die Allgemeinbildung als auch die Teilnahmemotivation zu sichern. Nichtsdestotrotz ist es die Aufgabe einer Lehrperson die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu gewinnen und Interesse für die zu behandelnden Themenfelder zu erzeugen. Dabei darf es sich ausdrücklich um extrinsische bzw. instrumentelle Motivation handeln. Wenn es der Lehrkraft gelingt, die Klasse strukturiert zu führen und sie in der Lage ist, situationelles Interesse zu wecken, kann sich eine „Stabilisierung der Teilnahmemotivation“ einstellen (ebd., S. 285).

Tenorth (2006) weist darauf hin, dass es beim Lehrkraft Handeln kein Konzept gibt, was Erfolg garantiert. Insofern bestimmen gewisse Unsicherheiten bzw. Unbestimmtheiten die Lehrsituation in der Schule. Deshalb ist das professionelle Vorgehen in der Pädagogik weder operativ noch normativ eindeutig definiert und „nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ (Baumert & Munter, 2013, S. 285). Prange (2000) spricht zusätzlich von einer *pädagogischen Differenz*. Damit wird zum einen der didaktische Versuch des Zeigens und auf der anderen Seite das Lernen bei den Lernenden unterschieden. Die Lehrkraft ist demnach nur für die Bereitstellung der bestmöglichen Lernsituation, nicht aber vollständig für das Lernergebnis zuständig. „Lernen ist danach ein idiosynkratischer Prozess, der dem Schüler auch nicht durch die beste Lehrkraft abgenommen werden kann. Verständnisvolles Lernen erfolgt aber auch stets situiert und kontextuiert“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 286). Dazu stellten unterschiedliche Autor*innen verschiedene Modelle auf. Reusser (2009) beispielsweise stellt mit dem didaktischen Dreieck (Abb. 2) ein Modell auf, in der die Lehrkraft, die Lernperson und der Lerngegenstand in Verbindung stehen. Dazwischen formuliert er verschiedene Lehr-Lern-Kulturen.



Abb. 2: Didaktisches Dreieck (Reusser, 2009, S. 225).

Auch Helmke (2010) beschreibt mit dem *Angebot-Nutzungs-Modell* eine Theorie, die ausdrückt, dass die Lehrkraft zwar *Lernmöglichkeiten* schafft, jedoch andere Faktoren wie das *Lernpotenzial* der Lernenden oder die *Motivation* und das *soziale Umfeld* nicht beeinflussen kann. Dennoch nehmen diese Dinge neben der *tatsächlichen Lernzeit* Einfluss auf den Lernerfolg. Baumert und Kunter (2013, S. 286) kommen zu dem Ergebnis: „Unterrichtliche Lerngelegenheiten sind immer das Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion, an denen Schüler und Lehrkräfte beteiligt sind.“ Deshalb konstatieren sie, dass sich pädagogisch professionelles Handeln unter doppelter Unsicherheit vollzieht. Wenn man das von Helmke aufgestellte Modell weiterdenkt, handelt es sich um ein „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (ebd.). Lehrkraft Handeln lässt sich nicht technisch-instrumentell ‘eins zu eins’ wiederholen. Dadurch ergeben sich allerdings vielfältige Handlungsmöglichkeiten. Das Vorwissen sowie die Motivation der Lerngruppe sollte in eine optimale Unterrichtsplanung miteinbezogen werden. Des Weiteren spielen die sozialen Interaktionen eine wichtige Rolle. Außerdem müssen die Lernziele koordiniert werden. Zusätzlich sollten Lehrkräfte ein „methodische[s], fachdidaktische[s] und fachwissenschaftliche[s] Repertoire“ (ebd.) besitzen. Das Expertenwissen von pädagogischen Fachkräften wird durch erlebte Fälle und die damit einhergehende Erfahrung weiterentwickelt. Dieser Lerneffekt wird als *knowledge in action* bezeichnet.

Ein weiteres pädagogisches Handlungsmodell stellte Oser (2001) auf, in dem er 88 verschiedene Kompetenzprofile definiert, die er zu zwölf Standardgruppen zusammenfasst. Vier grundlegende Voraussetzungen sind dabei zu nennen, um Kompetenzprofile zur Bestimmung von Ausbildungsstandards heranziehen zu können. Es handelt sich dabei um *theoretische Fundierung, empirische Bewährung, Graduierbarkeit und praktische Relevanz*. Für Baumert und Kunter (2013, S. 288) besitzt dieses Modell eine „hohe praktische Augenscheinvalidität“, jedoch „fehlt der Rahmen eines professionellen Handlungsmodells für Lehrkräfte, welches die Auswahl der Kompetenzprofile und Standardgruppen (meta-)theoretisch zu begründen erlaubt.“

Auch Terhart (2002) stellt mit der *Topologie eines Kerncurriculums* und der *Taxonomie von Kompetenzfacetten* ein mehrdimensionales Modell der Lehrer*innenbildungsstandards auf, in dem er Inhaltsstandards und Fähigkeiten wie *Wissen, Reflektieren, Kommunizieren* und

Beurteilen definiert. Des Weiteren beschreibt er eine biografisch zeitliche *Kompetenzgenese*, die qualitative Stufen bzw. bestimmte Entwicklungsziele, wie beispielsweise *knowledge in action*, vorsieht. Baumert und Kunter (2013, 289) kommen zum Schluss, dass sich dieses Modell zwar an das curriculare Lehrkraftsystem anpasst und das berufsbiografische Aspekte miteinbezogen werden, jedoch fehlt auch hier ein „metatheoretische[r] Rahmen der Handlungskompetenz von Lehrkräften.“

Während es im deutschsprachigen Raum lange keine metatheoretischen Modelle gab, vermochte es Shulman schon Mitte der achtziger Jahre eine Diskussion über Lehrwissen und -kompetenzen anzustoßen. Shulman entwickelte sowohl eine Topologie als auch eine Typologie professionellen Wissens im Lehrer*innenberuf, die keine verengte psychologische Unterrichtsforschung bzw. generische Kompetenz im pädagogischen Bereich in den Blick nahm (Baumert & Kunter, 2013 nach Shulman 1986, 1987). Später bezieht Shulman (1998) die Fachinhalte und das spezifische Fachwissen in seine Überlegungen mit ein und stellt folgende Charakteristika von professionellem Lehrkraft Handeln auf:

„All professions are characterized by the following attributes:

- the obligations of service to others, as in a „calling“;
- understanding of a scholarly or theoretical kind;
- a domain of skilled performance or practice;
- the exercise of judgment under conditions of unavoidable uncertainty;
- the need for learning from experience as theory and practice interact; and
- a professional community to monitor quality and aggregate knowledge“ (Shulman, 2008, S. 516).

Das *National Board for Professional Teaching Standards* definierte 2002 bei diesem Modell eine breit fundierte Basis, die auf spezifische Wissensfacetten und einem Professionsmodell mit Kompetenzzuschreibungen beruht. Die Organisation fasst folgende fünf Kernaussagen zusammen:

1. „Teachers are committed to students and their learning.
2. Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
3. Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.
4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience.
5. Teachers are members of learning communities“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 290).

Von diesen fünf Sätzen leiten Baumert und Kunter (2013) ab, dass professionelle Handlungskompetenz v.a. spezifisches, erfahrungsbasiertes deklaratives und *prozedurales Wissen* benötigt sowie *professionelle Werte, Überzeugungen* und *subjektive Theorien*. Des Weiteren muss ein „psychologisch gehaltvolles Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ motivationale Orientierung sowie metakognitive professionelle selbstregulative Fähigkeiten beinhalten (Baumert & Kunter, 2013, S. 290). Das deklarative und prozedurale

sowie das strategische Wissen sind elementare Bestandteile der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. In ihrem Modell unterscheiden sie drei Wissensbereiche: *Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen*.

Wissen und Können gehören zum Kern von Professionalität von Lehrkräften. Daher ist es wichtig Wissenstypen zu erkennen und zu benennen. Fenstermacher (1994) unterscheidet zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen und Können. Ersteres kann eindeutig den drei Wissensbereichen aus dem Modell zugeordnet werden, während es sich bei letzterem um interaktionales problemorientiertes erfahrungsbasiertes Wissen handelt (*knowledge in action*). Baumert und Kunter (2013) systematisierten bestehende Erkenntnisse zu allgemeinen pädagogischen Wissensfacetten.

1. „Konzeptionelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen
 - a. Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlage von Schule und Unterricht
 - b. Theorie der Institution
 - c. Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens und der Motivation
2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen
 - a. Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung
 - b. Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung
 - c. Unterrichtsmethoden im weiten Sinne
3. Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten
 - a. Inszenierungsmuster von Unterricht
 - b. Effektive Klassenführung (classroom management)
 - c. Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung
4. Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 295).

„Professionelle Kompetenz wird dann nicht als Ganzes analysiert, sondern je nach Fragestellung steht das Wissen als kognitiver Bestandteil, die berufliche Motivation als motivationaler Bestandteil oder ein anderer Gegenstand im Mittelpunkt“ (König, 2020, S. 165).

Um Wissen und Können von Lehrkräften erfassen zu können, werden v.a. Inszenierungen, also die Umsetzung von Unterricht, erfasst. „Um Inszenierungsmuster in ihrer Logik zu verstehen, ist analytische Kompetenz notwendig, die es erlaubt, didaktische Muster zu erkennen und Varianz zu sehen“ (ebd., S. 298). Beispielsweise kann eine Unterrichtseinheit digital aufgenommen und anschließend analysiert werden. Dabei können verschiedene Elemente betrachtet werden, wie beispielsweise die Klassenführung, die Schüler*innenorientierung oder das Herstellen einer kognitiv-unterstützenden Lernumgebung.

Im Professionsdiskurs wird z.Z. eine weitere Fähigkeit häufig genannt. Dabei handelt es sich um die *Diagnosefähigkeit*. Nach Helmke (2003) kann man allgemeine pädagogische Diagnosen in den Bereichen Aufgaben- und Personenurteile sowie Niveau, Steuerungs- und Rangordnungsurteile stellen. Allerdings wird in der Fachwelt darüber diskutiert, ob die Diagnosekompetenz wirklich als fächerübergreifendes Konstrukt im Bereich Wissen und Können

verortet werden kann. Für Baumert und Kunter (2013) ist es plausibel, dass die Leistungsdiagnostik in den Fächern eine übergeordnete Rolle spielt, die allerdings im hohen Maße von den fachdidaktischen Fähigkeiten der Lehrperson abhängig ist. Insofern schlägt Spinath (2005) vor auf den Begriff der Diagnosekompetenz vollständig zu verzichten. Für Baumert und Kunter (2013) ist bei dieser Diskussion entscheidend, dass Lehrpersonen den Lernprozess die Rezipient*innen in den Fokus nehmen, und zwar nicht bei Klassenarbeiten bzw. Prüfungssituationen, sondern schon im Vorfeld durch Aufgabenstellungen, „die ein besonderes diagnostisches Potenzial in sich selbst tragen“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 301). Abbildung 3 zeigt das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter.

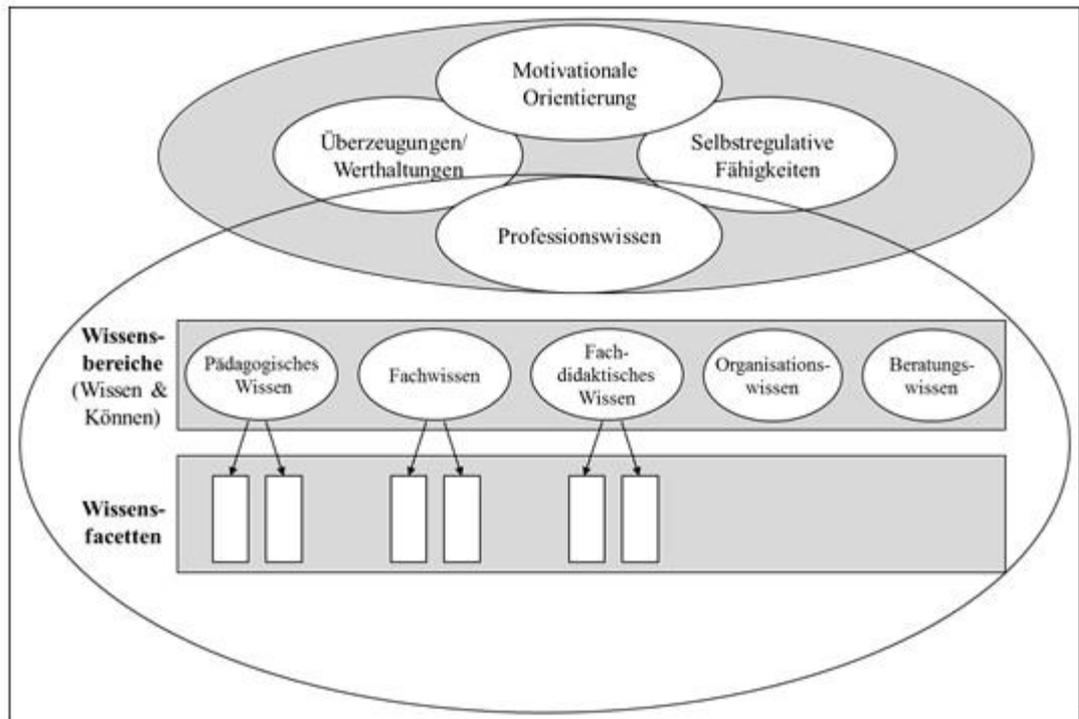


Abb. 3: Modell professionelle Handlungskompetenz - Professionswissen (Baumert & Kunter, 2013, S. 292).

Professionswissen

Aus dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz (Abb. 3) wird deutlich, dass *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* eine erhebliche Rolle für die Lehrkräfteausbildung spielen. Zwar überwiegt die Fachlichkeit dabei, allerdings ist in der Literatur noch nicht eindeutig festgelegt, was unter diesen beiden Kategorien genau zu verstehen ist (Baumert & Kunter, 2013; Bromme, 1992). Qualitative Studien zeigten, dass die fachdidaktischen Fähigkeiten überwiegend vom konzeptuellen Themenverständnis des Faches abhängen. So besitzen, nach Ball und Bass (2000), Lehrkräfte mit einem tiefen Fachverständnis ein vielfältiges Erklärungsrepertoire, was den Unterricht auf ein höheres Niveau hebt und die Kinder die Thematik besser aneignen können. Eine andere Fallstudie kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass fachdidaktisches Wissen unabhängig vom akademischen Fachwissen ist. Baumert und Kunter (2002, S. 304) fassen die Ergebnisse zusammen und kommen zum

Schluss, dass das „fachliche Verständnis der unterrichteten Sachverhalte eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen verständnisorientierten Unterricht ist“. Fachdidaktisches Wissen wirkt sich eindeutig positiv auf die Qualität des Unterrichts aus, was daran liegt, dass die Lehrkraft gute Lernmöglichkeiten schafft und die Schüler*innen bessere Lernfortschritte erzielen (Carpenter et al., 1988, 1989; Fennema et al., 1996; Carpenter & Fennema, 1992). Die COACTIV Studie unterscheidet vier Fachwissensformen für den Matheunterricht (Baumert & Kunter, 2013, S. 306):

„Akademisches Forschungswissen, ein profundes mathematisches Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte, Beherrschung des Schulstoffes auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau und mathematisches Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist“.

Auffällig dabei ist die Unterscheidung zwischen universitärem Wissen, welches keine Relevanz für die Schule hat und curricularen Wissen. Daneben unterscheidet die Projektgruppe drei Arten fachdidaktischen Wissens für das Fach Mathematik.

1. „Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
2. Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
3. Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 307).

Diese drei Wissensfacetten sind zwar eindeutig voneinander unterscheidbar, jedoch ergänzen sie sich weitreichend bei hohem Sachverstand. Dieser Sachverstand ist allerdings wiederum abhängig von der Ausbildung, welche die Lehrkräfte genossen haben. Wenn man Lehrkräfte miteinander vergleicht, können sich massive Unterschiede zeigen. Fachwissen stellt entsprechend die Grundlage dar, auf der fachdidaktische Flexibilität aufgebaut wird, um eine hohe Unterrichtsqualität und Lernfortschritte zu generieren. Pögl (2021) stellte einen Zusammenhang bei der Steigerung der drei Wissensfacetten bei Sportstudierenden fest. Die Studierenden konnten ihr Wissen über ein Semester gleichermaßen in allen drei Kategorien mehren.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Ein weiterer Aspekt der aus dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013, S. 314) hervorgeht, sind *die selbstregulativen Fähigkeiten*. Sie unterscheiden dabei drei Arten:

1. „Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen
2. Intrinsische motivationale Orientierung: Lehrerenthusiasmus

3. Selbstregulation: Engagement und Distanzierungsfähigkeit“.

Die motivationale Orientierung und die selbstregulativen Fähigkeiten spiegeln die „psychische Dynamik des Handelns“ (ebd.) wider und sind für „die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich“ (ebd.).

Bandura (1997) versteht die *Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) als die Überzeugung einer Person oder Gruppe die Fähigkeiten zu besitzen, vordefinierte Ziele zu erreichen, schwierige Situationen durch eigenes Handeln zu überstehen und Barrieren zu überwinden. Lazarus und Folkmann (1987) bezeichnen das Konzept der Selbstwirksamkeit als wichtige personelle Ressource für die Stressbewältigung. Sie unterscheiden weiterhin zwischen Kontrollüberzeugungen, positivem Selbstwert und Commitments.⁹

„Im Bereich der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung wird der von Bandura auf der Basis seiner sozial-kognitiven Theorie entwickelten Konzeption eine hohe Erklärungskraft und nicht zuletzt auch eine hohe praktische Bedeutung zugesprochen“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 54).

Das Konstrukt der SWE zieht Schlüsse über das menschliche Verhalten und folgt dem Behaviorismus, da es sich hier um die Erforschung von menschlichem Verhalten handelt. Die Selbstwirksamkeit beschreibt und erklärt Verhaltenssteuerungen unter Berücksichtigung kognitiver Komponenten. Ob Überzeugungen oder Auftreten sich verändert, soll nach dem behavioristischen Denkansatz durch Reiz-Reaktion-Schemata untersucht werden können. Bandura (1977) unterscheidet zwischen zwei kognitiven Faktoren der Verhaltenssteuerung. Auf der einen Seite stehen die *Wirksamkeitsüberzeugungen*, die sich auf das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten bezieht. Auf der anderen Seite meint die *Ergebniserwartung*, das Prognostizieren des Outcomes, die durch das vorangegangene Verhalten eintreten werden. Zusammengenommen besagen die beiden Prinzipien, dass Personen vor einer Handlung die eigenen Fähigkeiten reflektiert und eine Konsequenz über die Vorgehensweise erwartet. Dieses Vorgehen ist höchst individuell und berücksichtigt ausschließlich die Erwartungen, vernachlässigt aber die Wertedimension (Krapp & Ryan, 2002). Die Selbstwirksamkeit beschreibt nach Schwarzer (1998) „die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd., S. 159). Daraus erwächst dann das Gefühl der Kontrolle der Person in den jeweiligen Einflüssen und Umständen bestehen zu können. Deshalb wird diese psychologische Theorie als essentielle Denkweise von effektiver Handlungskompetenz angesehen. Aus Banduras (1977) Warte ist das Selbstwirksamkeitskonzept besonders geeignet Handlungsgeschehen psychologisch zu erklären, da hierbei Motivation, Leistungen oder Problembewältigung erfasst und interpretiert werden können. Felder in denen sich dieses Phänomen gut evaluieren lässt, sind das Bildungswesen sowie der Gesundheitssektor sowie im Sport oder Beruf.

Nach Antonovsky (1997, S. 37) kann das psychologische Modell der SWE im Salutogenese-Modell eingeordnet werden, da es sich hier um die Gedanken zur „Handhabbarkeit“ von

⁹ Verpflichtungen anderen und sich selbst gegenüber.

Aufgaben handelt. Dabei steht im Zentrum, dass sich Individuen Situationen nicht ausgeliefert fühlen, sondern das Selbstverständnis besitzen, selbst Lösungen zu erarbeiten. Lazarus und Folkman diskutieren 1987 über den Begriff der *Kontrollüberzeugungen*. Dabei steht eine effektive Selbstregulation im Zusammenhang mit erfolgreicher Stressbewältigung. Dahinter steht das positive Selbstkonzept, welches psychologisch-emotionale Reaktionen kontrolliert. Sie wirken negativ behafteten Gefühlen wie Verlustängsten entgegen und bewirken so eine körperliche und seelische Resilienz. Dadurch werden eher aufgaben- und problemlösungsorientiertere Strategien gewählt, die dabei helfen, Situation besser zu lösen. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen nach Baumert und Kunter (2013) die Zielsetzung, das Anspruchsniveau, den Grad der Anstrengung sowie die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg. Erfolge werden bei einem positiven Selbstkonzept, wie es Lazarus und Folkman (1987) beschreiben, den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben. Kompetenzen werden klar benannt und die Zuschreibung von geglückten Situationen diesen zugeordnet. Im Zusammenhang damit stehen die *Commitments*. Die Erwartung schneller nach einer Erkrankung oder der Wunsch nach guten Schulnoten lässt Individuen besser mit Rückschlägen umgehen und positive Entwicklungen werden durch gezielte Anstrengungen, Motivationschüben und eine gewisse Ausdauer erreicht. Nach Ernst (2001) kommt es nach Erfolgsmomenten zu einer Steigerung des Selbstvertrauens, was wiederum zu der Annahme neuer Herausforderungen führt und dauerhaften Erfolg ermöglicht.

Vor allem handelt es sich um ein kontextabhängiges Konstrukt. Deshalb haben u.a. Bandura (1997) und Jerusalem et al. (2009) Instrumentarien entwickelt, um die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften zu erfassen. Letztere unterscheiden dabei folgende Bereiche: berufliche Leistung, Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen sowie der Umgang mit berufsbedingtem Stress. Tschannen-Moran et al. (1998) ordneten die Selbstwirksamkeit als Teil der motivationalen Orientierung ein, da Lehrkräfte mit hohen Erwartungswerten ebenfalls größeren Enthusiasmus für den Unterricht aufwiesen (Allinder, 1994). Außerdem sind hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit einer niedrigeren Ausstiegsquote (Burn-out) verbunden (Burley et al., 1991) und nehmen direkten Einfluss auf die Vor- und Nachbereitung sowie auf die Führung des Unterrichts, v.a. auf die Schüler*innenunterstützung.

„Die Arbeiten von Schwarzer/Schmitz zeigen, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein Resilienzfaktor bei der Bewältigung von Berufsstress und dem langfristigen Umgang mit Berufsbelastungen sein können“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 316, nach Schmitz 2001; Schwarzer & Schmitz, 1999).

Innerhalb der akademischen Ausbildung gehen die SWE durch Schulerfahrungen, wie Praktika, zurück (Tschannen-Moran, et al., 1998). Universitäre Praxisphasen müssen daher gut geplant und vorbereitet werden, in dem die beteiligten Dozierenden und Schulverantwortlichen eine gute Kommunikation pflegen, ausreichend Materialien, Räumlichkeiten bereitstellen, um u.a. qualitative Reflexionsphasen zu ermöglichen. Anderenfalls droht der sogenannte *Praxisschock*, bei dem die SWE stark absinkt, bis hin zur Aufgabe des Lehramtsstudiums (Dohrmann & Nordmeier, 2018; Dicke et al., 2016; Merzyn, 2006; Messner, 1999). Wolf (2010, S. 58) schreibt dazu:

„So sollten Lehrer, Manager oder Trainer darauf achten, das Selbstbild ihrer Schüler, Mitarbeiter oder Sportler zu stärken. Wenn sie Misserfolge und Stigmatisierungen vermeiden helfen, können ihre Schützlinge das eigene Leistungsvermögen wahrscheinlich besser ausschöpfen“.

Wertehaltungen und Überzeugungen

Zwei weitere Aspekte in der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013, Abb. 3, S. 309) sind die Wertehaltungen und Überzeugungen. Hier differenzieren die Autoren vier Aspekte:

1. „Wertbindungen (value commitments)
2. Epistemologische Überzeugungen (epistemological beliefs, world views)
3. Subjektive Theorien über Lehren und Lernen
4. Zielsysteme für Curriculum und Unterricht“.

Bei den epistemologischen Überzeugungen unterscheiden Op't Eynde al. (2002) allgemeine subjektive Theorien über das Lernen, aber auch über das Lehren sowie individuelle Überzeugungen über das Lehren und Lernen zu verschiedenen Inhalten. Baumert und Kunter (2013, S. 310) sehen individuelle Auffassungen als Grundlage, um die eigene Weltanschauung zu ordnen.

Die Wertebindung hingegen befasst sich mit der Berufsmoral. Oser (1998) definiert die Verpflichtung zur Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit als zentrale Faktoren der Lehrkrafthaltung. Baumert und Kunter (2013) stellen jedoch fest, dass es für diesen Bereich einen eklatanten Mangel an Forschungsarbeiten gibt und keine Zusammenhänge zwischen spezifischen Wertmaßstäben und professioneller Handlungskompetenz festgestellt wurden. Es kann höchstens angenommen werden, dass die vorhin genannten Wertevorstellungen von Oser (1998) zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Heterogenität führen und damit eine höhere Unterrichtsunterstützung dieser Lehrkräfte impliziert. Aguirre und Speer (1999) konnten in zwei Fällen zeigen, dass die subjektiven Theorien über Lehren und Lernen die Zielsetzungen im Mathematikunterricht beeinflussen. Stipek et al. (2001) zeigten mit einer kleinen Stichprobe, dass die individuelle epistemische Logik ebenfalls auf die Unterrichtsführung einwirkt. Damit sind die individuellen Unterrichtstempi, das selbstbestimmte Lernen, die Ergebnis- und die Verständnisorientierung gemeint. Baumert und Kunter (2013, S. 312) kommen zu folgendem Schluss:

„Vergleicht man die in der Fachliteratur verbreitete Überzeugung, [haben] die epistemologischen Überzeugungen erhebliche Bedeutung für die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und das berufliche Handeln von Lehrkräften“.

Angehende und bereits berufstätige Lehrkräfte haben individuelle biografische Vorerfahrungen, die subjektive Auffassungen über Lernen und Lehren hervorrufen (Hirsch, 2017). Diese angeeigneten Lerntheorien beeinflussen unbestritten die Handlungskompetenz, da Unterrichtssituationen nach den Zielvorstellungen der Lehrperson erfasst und beurteilt werden (Baumert & Kunter, 2013). Folgerichtig stellten verschiedene Untersuchungen das Einwirken von subjektiven Theorien auf implizite Lerntheorien, Zielvorstellungen und Unterrichtsführung dar (Borko et al., 1992; Carpenter & Fennema 1992; Kuznets & Wineburg 1988; Aguirre

& Speer, 1999). Ziele haben nach Schoenfeld (1998) sowie Dubberke und Kunter (2006) eine regulative Funktion, da in unsicheren Unterrichtssituationen vorbereitete Szenarien doch noch verändert werden, um das Unterrichtsziel zu erreichen. Dies wird durch curriculare Vorgaben auf institutioneller Ebene zusätzlich verstärkt. Wahl (2006, S. 11) schreibt, dass Wissen und Handeln (Kap 2.2) bei Lehrkräften meist „wenig übereinstimmen.“ Groeben et al. (1988) fanden heraus, dass Wissen individuell mental verarbeitet und repräsentiert wird. Diese persönlichen Annahmen von Wissen bestimmen das Lehrkräfthandeln. Subjektive Theorien stehen objektiven wissenschaftlichen Theorien und Arbeiten gegenüber. Jedes Individuum greift alltäglich auf diese individuellen Wissenstheorien zurück, die sich aus der eigenen Biografie gebildet haben. Ein enges Begriffsverständnis begreift subjektive Theorien als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, dass auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Klärung, Prognose und Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (Groeben, 1988, S. 22).

Nach Wahl (2006) sind subjektive Theorien bei Lehrkräften beständig und werden innerhalb des Studiums und der Praxisphasen kaum verändert. Das liegt daran, dass diese Theorien „biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzukommendes wissenschaftliches Wissen bzw. Expertenwissen vermag diese handlungssteuernden Strukturen nur in Ausnahmefällen zu erschüttern“ (ebd., S. 12). Solche Theorien existieren für unterschiedliche Situationen und sind individuell stark ausgeprägt. Außerdem kann das Handeln von Personen statistisch sicher vorausgesagt werden, wenn deren subjektive Theorien bekannt sind. Er unterscheidet außerdem zwischen subjektiven Theorien mit größerer, mittlerer und kurzer Reichweite.

„Aufgrund ihrer Binnenstruktur sind sie nicht direkt an der Steuerung des menschlichen Handelns beteiligt. [...] Nach unseren Beobachtungen lassen sich subjektive Theorien mittlerer Reichweite [...] eindeutig viel schneller verändern als subjektive Theorien geringer Reichweite“ (Wahl, 2006, S. 20).

Bei subjektiven Theorien mit mittlerer und großer Reichweite handelt es sich um Konstrukte, die auf faktenbasierten Argumenten und empirischem Wissen beruhen. Jedoch wird darauf in Handlungssituationen im Unterricht kaum zurückgegriffen. Es treten im schulischen Umfeld eher subjektive Theorien mit kurzer Reichweite auf. Es handelt sich dabei um situations- und reaktionsprototypisches Handeln. Dies betrifft v.a. sehr alltägliche Handlungssituationen und hilft diese Umstände kurzerhand und souverän zu bewerkstelligen. Dabei wird auf Erfahrungswissen zurückgegriffen, welches eine zeitintensive Problemanalyse ersetzt. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft Konflikte schnell erkennen und zuordnen kann, um sie mit ihrer subjektiven Theorie aus kurzer Reichweite zu lösen. Es werden bei ähnlichen Problemsituationen immer wieder die gleichen Handlungsprototypen verwendet. Handlungen werden entsprechend selten spontan durchgeführt, sondern sind im Vorfeld grob durchgespielt und gespeichert. Auch können die vorbereiteten Optionen in anderen Situationen genutzt werden. Die kurze Reichweite ermöglicht es, „Situationen rasch zu erkennen, unmittelbar mit dem Erkennen zu interpretieren und in sehr kurzer Zeit auch zu beantworten“

(Wahl, 2006, S. 22). Um gute Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, benötigen Lehrkräfte Zeit. Auch deshalb ist es schwierig subjektive Theorien zu verändern. Wenn versucht wird auf Prototypenstrukturen einzuwirken, bedeutet dies „zumindest vorübergehend den Verlust von Verhaltenssicherheit“ (ebd., S. 232). Des Weiteren sind diese Strukturen der Lehrperson selbst oft unklar und deshalb schwer zu reflektieren. Es ist somit die Aufgabe der Lehrkraftausbildung subjektive Theorien zu thematisieren und in das Bewusstsein der angehenden Lehrer*innen zu rücken. Danach sollten Prototypenstrukturen reflektiert werden. So können neue Handlungsoptionen entstehen, die auf differenziertem Wissen beruhen.

Modifikationen können auf zwei Wegen erreicht werden: Vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen. Bei ersterem wird durch eine hohe Reflexivität einer konkreten Situation eigenes Handeln geändert. Letzteres entspringt aus den Erfahrungen, die eine Lehrperson durchlaufen und gespeichert sowie für sich interpretiert hat. Eine Analyse mit akademischem Wissen findet erst im Nachgang statt und bedarf einer theoretischen Reflexion, sodass bisherige Prototypenstrukturen bestätigt oder als problematisch befunden werden. Da das Bewusstmachen in der Aus- und Fortbildung ein zentraler Punkt ist, empfiehlt Wahl (2006) neben der Selbstreflexion auch den Perspektivwechsel. Beides hat zum Ziel, dass „handlungssteuernde Prozesse und Strukturen bewusst und damit bearbeitbar“ gemacht werden (ebd., S. 238). Da subjektive Theorien biografisch erwachsen sind, benötigt es einen langen Zeitraum, um Verhalten zu ändern.

„Aus Befunden zur Trägheit von Wissen lassen sich freilich unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Man kann darin einen Beleg für die Differenzthese sehen oder aber umgekehrt die Notwendigkeit ableiten, sich in der Gestaltung der Lehrerbildung konsequent um die Verschränkung von Theorie, Übung und Praxis zu bemühen“ (Neuweg, 2011, S. 463).

Subjektive Theorien sind entsprechend höchst individuell und schwer zu verändern. Da sie aber nicht immer mit objektiven Wissensständen übereinstimmen, sind Veränderungen dieser Strukturen ein Ziel in der Lehramtsausbildung. Dies gelingt v.a. mit der Förderung der Reflexionsfähigkeit. In den folgenden Abschnitten wird der Begriff Reflexion sowie die Relevanz in der Lehrkräftebildung erörtert.

Abschließend ist festzuhalten, dass die professionelle Handlungskompetenz unterschiedliche Facetten wie das Professionswissen oder die Selbstwirksamkeitserwartung umfasst. Die Modellierung von Baumert und Kunter (2013) ermöglicht verschiedene Analysen, um die Professionalität von Lehrkräften zu bestimmen. In der Forschung bieten sich dahingehend unterschiedliche empirische Ansatzpunkte an. In dieser Arbeit werden aus dem Modell das Professionswissen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen beforscht.

2.4 Reflexion in der Lehrkräftebildung

Ein weiterer Aspekt in der Professionalisierungsdebatte in der Lehrkräftebildung ist die Reflexionsfähigkeit, da das ereignisbezogene Nachdenken elementar für pädagogische Handlungen ist. Professionelle Lehrer*innen zeichnen sich durch eine Handlungsfähigkeit aus, die auf akademisches Wissen und Handlungserfahrungen, bzw. subjektive Theorien, Bezug

nimmt und eine konsistente Begründungskultur aufweisen. In diesem Abschnitt werden allgemeine Charakteristika von Reflexion beschrieben sowie die Relevanz für die Lehrkräfteausbildung vertieft dargelegt und die Erfassung der Reflexionsfähigkeit beschrieben.

„Das Verb ´reflectere´ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet widerspiegeln“ (Wyss, 2013, S. 37). Da dieser Begriff ursprünglich aus dem Bereich der Optik stammt, wird er auch mit der Phrase des ´Sich Spiegeln´ konnotiert. Die Reflexion wird aber auch von Philosophen wie Kant oder Aristoteles verwendet und spielt in diesen Kreisen eine große Bedeutung. Historisch betrachtet, gehen die modernen ersten Definitionen auf Dewey (1933) zurück. Dabei taucht der Ausspruch des *reflectiv thinking* erstmals auf (Abels, 2011; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2002; Wyss, 2013). Leonhard (2008, S. 38) stellt unter vielen Definitionsversuchen das „explizite Nachdenken“ als größte Gemeinsamkeit heraus. Wyss (2013) ergänzt dies mit dem Hinweis, dass eine Zielstellung vorliegen muss. Nach Wolters (2015, S. 213) wird die Reflexion folgendermaßen definiert:

„Da ist zum einen eine bestimmte Vorgehensweise, die sichern soll, dass nicht die erstbesten Alltagsideen oder auch Vorurteile das tiefe Nachdenken verhindern. Zum anderen ist das professionelle Reflektieren auf mögliche bessere Alternativen des Unterrichts ausgerichtet, was zugleich eine Bereitschaft zur Selbstkritik bedeutet. Und: Professionelles Reflektieren unterscheidet sich vom nicht professionellen dadurch, dass es durch wissenschaftliches Wissen gestützt ist“.

Hatton und Smith (1995) ergänzen den Gedanken des *reflectiv thinking* mit dem *reflectiv acting*. Abels (2011) verbindet beide Gedanken miteinander und stellt fest, dass es sich beim reflexiven Nachdenken um „Situationen oder handlungsbezogene Themen [handelt], die aus der Routine fallen (ebd. S. 49). Diese müssen zielgerichtet sein und durchdacht werden, um dann verschiedene Hypothesen aufzustellen und gegeneinander abzuwägen. Daraufhin können die entstandenen Handlungsvorschläge praktisch durchgeführt werden.

Wyss (2013, S. 38) beschreibt einen überfachlichen Konsens, bei dem die Reflexion „eine spezielle Form des Denkens darstellt“ mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird. Um ein Ziel zu erreichen, muss meist ein Problem gelöst werden. Dabei hilft es Strategien zu entwickeln und mögliche Ergebnisse zu antizipieren (ebd.). Hinterher kann aus dem eigenen Handeln gelernt werden. Synonyme können überlegen, nachdenken, ergründen, nachsinnen, erwägen oder abwägen sein (Leonhard, 2013). Reflexionen können aber auch durch positive Ereignisse ausgelöst werden. Schoen (1983) beschreibt, dass Handeln und Denken die Kernelemente solcher Prozesse sind. Das eigene Handeln wird hinterfragt und daraufhin möglicherweise verbessert. Im Idealfall wird die professionelle Kompetenz so entwickelt, dass man eine offene und positive Haltung gegenüber dem eigenen Beruf pflegt. Dabei soll es zu einem verbesserten Verständnis gegenüber sich selbst, der Gesellschaft sowie den dazugehörigen Normen und Werten kommen. Eine tiefgreifende Reflexion muss bezogen auf das *Zwiebelmodell*¹⁰ von Korthagen & Vasalos (2010) die innersten beiden Ebenen ansprechen (identity & mission).

¹⁰ Das Modell beinhaltet ganz außen die Umwelt bezogen auf das individuelle Reflektieren. Die inneren Faktoren sind Verhalten, Kompetenzen, Überzeugungen, Identität, Mission. Die Reihenfolge richtet sich von außen nach innen.

Komplexe kognitiv-psychologische Strukturen in Wechselwirkung mit der Umwelt sind die Grundlage des Handelns. Die individuelle Biografie konfrontiert mit gegenwärtigen Problemsituationen führt zur Veränderung dieser Strukturen. „Reflexion kann nach einer Handlung (Reflexion über die Handlung) oder während der Handlung (Reflexion in der Handlung) stattfinden“¹¹ (Korthagen, 2002, S. 63). Für Leonhard (2008) steht die Bewusstwerdung des mentalen Prozesses im Vordergrund. Die Reflexion wird hier als Bindeglied zwischen dem praktischen Handeln und des theoretischen Wissens verstanden.

Erfahrungen aus der Vergangenheit können dazu genutzt werden, um sich zu verbessern, bzw. zukunftsorientiert zu handeln (Korthagen & Wubbels, 2002; Loughran, 2002). Mit beinhaltet ist dabei eine Betrachtungsweise, die viele Aspekte in den Blick nimmt, die wichtig für das Ereignis ist (Loughran, 2002). Im Bezug zur Berufswelt ist die Reflexion ein „aktiver und zielgerichteter Lernprozess (Wyss, 2008, S. 9 nach Schoen, 1983). Da es sich um einen kognitiven Lernprozess handelt, der ausgelöst wird, spricht Schoen (1983) von *reflective practioner*. Professioneller Umgang mit Problemen bedeutet in diesem Zusammenhang „komplexe Situationen zu ergründen, verschiedene Interpretationen zu prüfen und das eigene Handeln schließlich demgemäß zu verändern“ (Wyss, 2013, S. 39f., nach Hatton & Smith, 1995). Ein kennzeichnendes Merkmal des *reflective practioner* ist das Streben, das eigene Verhalten, stetig durch Reflexion zu verbessern. Gemäß diesem Verständnis handelt der *reflective practioner* damit nach wesentlichen Charakteristika professionellen Handelns nach Oevermann (2002).

„Zentral erscheint es mir, ‚reflektierte Praktiker*innen‘ auszubilden, denen es gelingt, eigene ‚Professionalisierungsbaustellen‘ zu identifizieren und zu bearbeiten. Eine professionelle reflexive Berufshaltung ist für das Berufsbild (Sport-) Lehrer*in zentral, da auch nach dem zweiten Staatsexamen immer neue Herausforderungen kommen werden“ (Wibowo, 2021, S. 105).

2.4.1 Definition und Relevanz von Reflexionen in der Lehrkräftebildung

Die Definition von Lüsebrink (2011, S. 315) über Relevanz von Reflexion ist v.a. für die Lehrkraftausbildung von Bedeutung. Reflexion gilt hier als

„die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung konkreter Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eigene Deutungen sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren“.

Zurück geht dieses Verständnis auf Leonhard et al. (2010, S. 114), die von „typischen Situationen schulischen Alltags“ ausgehen, die zu einer „eigene[n] Bewertung und Haltung“ führen. Thissen (2019) stellte in ihrer Dissertationsstudie fest, dass nicht alle Studierenden relevante Reflexionsebenen erreichen. Jedoch ist Reflexion elementar, um aus Handlungen

¹¹ Korthagen (2002) spricht in diesem Kontext von Verhalten. Die Erläuterungen entsprechen jedoch dem aufgezeigten Verständnis von Handeln. Die Quelle stellt eine Übersetzung der englischen Originalquelle (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2002) dar. Hier wird davon ausgegangen, dass die Übersetzung ohne Berücksichtigung der Differenzierung von Handeln und Verhalten erfolgte. Im Unterschied zu Korthagen (2002) und in Anlehnung an Kap. 2.4 wird daher der Handlungsbegriff verwendet.

zu lernen (Krieg & Kreis, 2014). Reusser und Wyss (2000) definieren Reflexion als wesentlichen Faktor in der Lehrkräfteausbildung. Reflexive Prozesse beinhalten dabei eine Analyse von Erfahrungen und bieten die Grundlage von nachhaltigem praktischem Handeln. Nach Mezirow (2000) werden Handlungen meist nach irritierenden Situationen hinterfragt. Thissen (2019) fand heraus, dass Studierende eher Fälle auswählen, bei denen problematische Situationen zu beobachten sind, im Gegensatz zu Szenen die gelungene Unterrichtshandlungen zeigen. Die Qualität der Reflexionen ist davon allerdings unberührt. Die eigene Routine wird ggf. hinterfragt und modifiziert. Nach Staub (2004) führen Gespräche auf Augenhöhe zwischen Mentor*innen und Lernenden zum Wissenserwerb bezüglich des Unterrichtshandelns. Darüber hinaus stellen solche Gespräche einen bedeutsamen Anteil an den Reflexionsprozessen der Studierenden. In Reflexionsgesprächen sollen sowohl didaktische (was/wozu/warum) als auch methodische Schwerpunkte (wie) besprochen werden. Handlungen und Reflexionen sind eng miteinander verwachsen. Insofern ist die Reflexionsfähigkeit ein zentraler Aspekt bei der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Es bedarf „eines hohen Maßes an Bewusstheit. Entsprechend wird Reflexivität [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 835).

Es handelt sich hierbei entsprechend um ein zentrales Element zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Pädagogisches Handeln sollte sich immer auf wissenschaftliche Theorien sowie eigene Handlungserfahrungen stützen, weshalb die Förderung eines wissenschaftliche - reflexiven Berufshabitus, wie von Helpser (2020) verlangt, in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung zentral sein sollte. Die Förderung von Reflexion hat weiterhin zwei Vorteile:

- Da die Differenz zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungen zum Bourn-Out führen kann, wenn die Kluft zu groß ist, hilft Reflexion diesen Dissens zu verringern und senkt somit das Risiko dafür. Die Berufszufriedenheit steigt im Umkehrschluss (Wyss, 2013).
- Durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht erwachsen neue Handlungsalternativen. Grundlage dafür ist die andauernde Überprüfung der eigenen Unterrichtsqualität sowie die Weiterentwicklung (Wyss, 2008).

2.4.2 *Formen und Ebenen der Reflexion*

Das Lernen von Praxis und das Reflektieren über diese ist ein selbstgesteuerter aktiver Prozess, der unabdingbar zur Ausbildung von Expertise ist. Etwa 10.000 Unterrichtseinheiten benötigt ein Novize, um zu einer Expertenlehrperson zu werden. Dass die Reflexion einen entscheidenden Faktor in der Lehrkräftebildung darstellt, darüber besteht laut Wyss (2013) wissenschaftlicher Konsens. Reflexive Prozesse beinhalten dabei eine Analyse von Erfahrungen und bieten die Grundlage von nachhaltigem, praktischem Handeln. Personen passen ihre Denk- und Handlungsweisen an spezifische kulturelle Gegebenheiten an. Dabei wird die eigene Routine hinterfragt und ggf. modifiziert. Abbildung 4 zeigt Korthagens *ALACT Modell* (1985). Der Prozess der Reflexion verläuft dabei zyklisch. Als Erstes findet

das Ereignis an sich statt, über das dann reflektiert wird. Schritt zwei ist der Beginn des Reflexionsprozesses, bei dem die Situation nochmal durchlebt wird. Es geht hier um eine reine Beschreibung. Punkt drei fokussiert wichtige Aspekte des Geschehnisses. Dabei stellt sich z.B. die Frage, warum Probleme aufgetreten sind. Die Beantwortung dieser Frage ist für den vierten Schritt wichtig, da hier dann Alternativen, bzw. neue Handlungsideen konzipiert, die dann im fünften Schritt ausprobiert werden. Es würde sich dann um ein neues Ereignis handeln, welches zu einem neuen Zyklus führen würde.

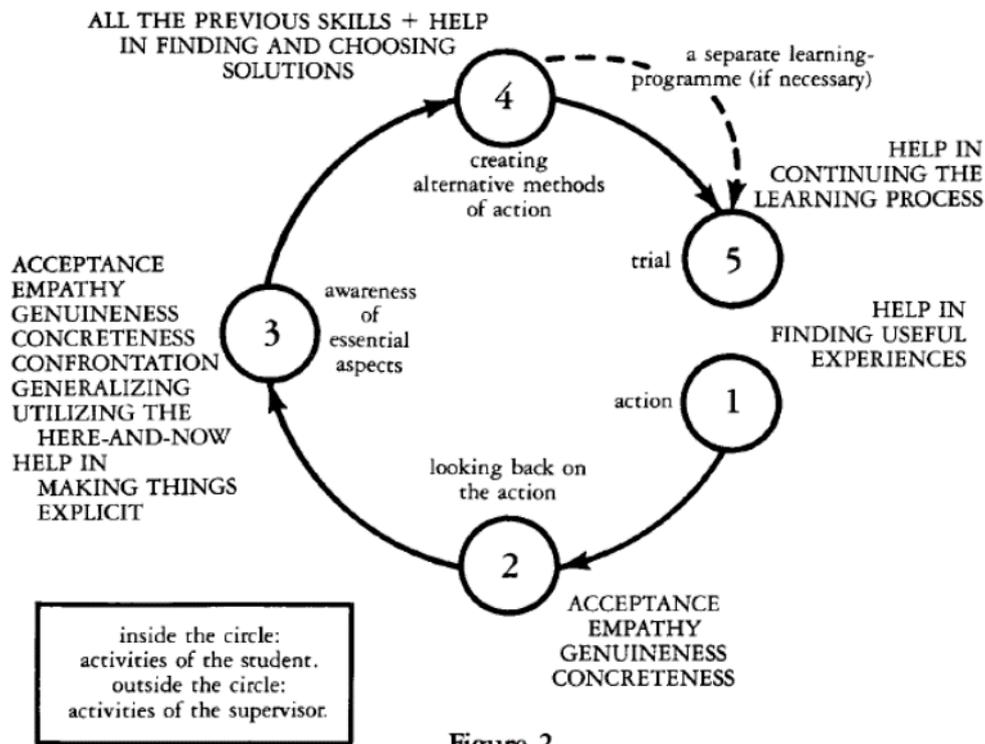


Figure 2

Abb. 4: ALACT Modell (Korthagen, 1985, S. 13).

Schoen (1983) unterscheidet zwischen zwei zeitlichen Modi der Reflexion. Bei der *Reflexion in der Handlung* erfolgt ein Gedankengang während des unterrichtlichen Handlungsprozesses und hat somit Auswirkungen auf den laufenden Unterricht. Die *Reflexion über die Handlung* beschreibt, dass die Lehrperson nach dem Unterricht ihr Handeln nachdenkt. Von professionellen Lehrkräften wird erwartet, dass sie beide Formen beherrschen. Zur Ausbildung der Reflexionsfähigkeit eignet sich v. a. die Reflexion über die Handlung. Z.B. arbeitete Thissen (2019) in ihrer Studie mit Reflexionen über die Handlungen. Studierende sollten nach Video- und eigen erlebten Fällen über den gesehenen Unterricht reflektieren. Lüsebrink (2011, S. 315) begründet bessere Reflexionen über die Handlungen in der Lehramtsausbildung mit einer „aktive[n] Distanzierung“, die zur Förderung der Reflexivität beiträgt, da kein Handlungsdruck auf Seiten der Studierenden besteht und somit vorhandenes Wissen gesammelt, strukturiert und abgewogen werden kann. Des Weiteren können die Analysten über Beweggründe sinnieren und so die Sicht der handelnden Personen ergründen und bewerten.

Zusätzlich kann zwischen *geschlossenen* und *offenen Reflexionen* differenziert werden (Wyss, 2013). Dazu ist im ersten Schritt eine klar formulierte Zielsetzung wichtig. „Wer nicht weiß, wo er hin will, kann aus der Reflexion auf eine ausgeführte Handlung nichts lernen“ (Leonhard, 2008, S. 112). Diese Leitidee kann von Dozierenden vorgegeben oder von Studierenden erarbeitet werden. „Wichtig für Reflexionsprozesse ist die freie Bestimmung der Beteiligten darüber, was thematisiert und wie es behandelt wird. Dagegen beruht die Analyse auf vorab festgelegten Kriterien“ (Mühlhausen, 2006, S. 20). Abbildung 5 verdeutlicht diese Unterscheidungen von Reflexion und die dazugehörigen Merkmale.

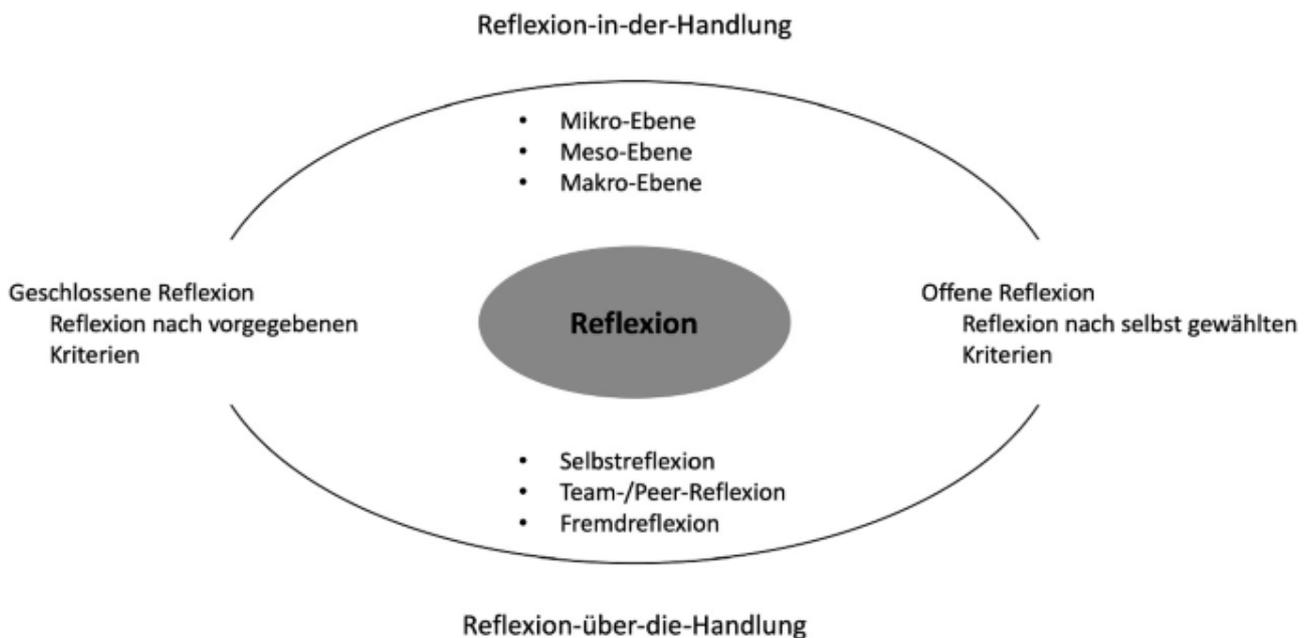


Abb. 5: Formen und Ebenen der Reflexion (Wyss, 2013, S. 48).

Die geschlossene Analyse ist nach Mühlhausen (2006) eine Analyse nach vorgegebenen Gesichtspunkten. Dabei kann die Reflexion systematisch und strukturiert erfolgen. Außerdem ist es deshalb leichter, theoretische und praktische Begründungen für Ereignisse zu finden. Allerdings kann die fokussierte Betrachtung andere bedeutsame Themen ausblenden und die Rezipienten könnten bei der Erfüllung eines Aufgabenkataloges das Gefühl haben, eine „schematischen Pflichtübung“ (Wyss, 2013, S. 47) zu erfüllen, womit die Förderung der Reflexivität nicht mehr gewährleistet ist.

Bei der offenen Reflexion erfolgt die thematische Schwerpunktsetzung seitens der Lernenden. Dabei werden Faktoren bedeutsam, die dem Erfasser individuell auffallen. Allerdings können zu viele oder ungeeignete Ereignisse sowie falsche Kriterien zur Analyse ausgewählt werden, was zu einer Überforderung der Studierenden führen kann. Offene Reflexionen sind für Novizen ungeeignet, da komplexe Unterrichtseinheiten schwer einzuordnen sind und keine Eingrenzung des Themas vorgenommen wird. Bei der geschlossenen Reflexion hingegen soll im Vorfeld eine Fokussierung auf spezifische Sachverhalte gelegt werden.

Weiterhin kann zwischen der *Eigen- und Fremdrelexion* unterschieden werden. Die Eigenreflexion (auch Selbstreflexion) erfasst das individuelle Handeln einer Person. Subjektive Interessen werden dabei verfolgt und eigene Schwerpunkte bei der Reflexion gesetzt. „Jedoch muss das nicht immer von Vorteil sein, denn diese Gedanken können zu unvollständigen oder gar kontraproduktiven Reflexionsprozessen“ führen (Wyss, 2008, S. 7). Des Weiteren kann nach Leonhard (2008) ein Rechtfertigungsdruck für den Reflektierenden entstehen. Gruppenarbeiten können dem entgegenwirken, da die Peers zusammen über Zielstellungen und Schwerpunkte entscheiden. Trotzdem muss die Verantwortung für die eigenständige Reflexion beim Individuum liegen. „Der gemeinsame Austausch sowie die Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit können sich positiv auf die Reflexion und ihre Ergebnisse auswirken“ (Wyss, 2008, S. 7). Mühlhausen (2006) schreibt, dass der Dialog zwischen mehreren Teammitgliedern beim Reflexionsprozess eine vertiefte Analyse des Sachverhalts ermöglicht.

Thissen (2019) beobachtete, dass fremde Fälle besser oder mindestens gleich gut reflektiert wie eigene. Bei einer Fremdrelexion handelt es sich um Gedankengänge einer außenstehenden Person. Da das Ergebnis dieser Betrachtung für die handelnden Personen relevant erscheinen kann, ist ein themenbezogenes Gespräch möglich und oft sinnvoll (Wyss, 2008). Beispielsweise können aufgrund von systematischen Beobachtungsdiskussionen subjektive Theorien, bzw. das eigene Handeln modifiziert werden.

Nach Wyss (2013) kann Reflexion auf der Mikro-, Meso- und Makroebene stattfinden. Auf der Mikroebene werden alltägliche Ereignisse, wie Gespräche mit Kolleg*innen, reflektiert und bewertet. Es kann sich dabei auch um die Interaktion mit Kindern aus der eigenen Klasse handeln. Sachverhalte auf der Mesoebene beeinflussen die alltägliche Arbeit, jedoch haben diese keinen alltäglichen Charakter, wie beispielsweise Gespräche mit der Schulleitung oder Eltern. Die Makroebene umfasst Dinge, die besondere Relevanz besitzen, aber ggf. nur vereinzelt vorkommen. Es kann sich dabei um Interaktionen mit Behördenmitarbeitenden oder Politiker*innen handeln.

2.4.3 Erfassung von Reflexion

Bei der professionellen Reflexion handelt es sich um ein Konstrukt „metakognitiver Fähigkeiten, eigener Überzeugungen, Selbstregulationsfähigkeiten und in wesentlichen Teilen auch theoretischen pädagogischen, (fach-)didaktischen und fachlichen Wissens“ (Leonhard et al., 2010, S. 113). Die Erfassung von Reflexivität meint daher meist kognitive Elemente, die sich in diesem Fall auf pädagogische Situationen bezieht. Empirische Forschungsergebnisse beziehen sich meist auf die kognitive Komponente des Reflexionskonzepts. Es gibt entsprechend zwar vielfältige Versuche das Konstrukt der Reflexion zu ordnen, um gesicherte Daten dazu zu bekommen, gibt es jedoch noch kein „empirisch geprüftes Kompetenzmodell, das einerseits die Struktur des Konstrukts Reflexionskompetenz, andererseits unterschiedliche Niveaus abzubilden vermag“ (Leonhard et al., 2011, S. 20).

Zwei Möglichkeiten werden von Leonhard et al. (2011) aufgeführt, die sich damit auseinandersetzen, inwiefern Indizien für Reflexivität erwiesen werden können. Zum einen wird ein Fragebogen (IEO-Test) genannt, der die individuelle Bereitschaft zur Reflexion erfasst. Zum anderen gibt es verschiedene Stufenmodelle, die Aussagen der Reflektierenden zu Ereignissen zulassen und somit eine Bewertung der Reflexivität ermöglicht. „Unter Verwendung einfacher Stufenmodellierungen werden inhaltsanalytisch interpretativ Fremdeinschätzungen von schriftlich fixierten Reflexionsdaten, die zumeist aus lernprozessbegleitenden Produkten gewonnen werden, vorgenommen“ (Leonhard et al., 2011, S. 20f.). Dabei ist die zeitaufwändige Arbeit zu beachten, die hinter dem Codieren steckt.

Die Art der medialen Nutzung spielt bei der Reflexion ebenfalls eine wichtige Rolle. Beispielsweise können verbale Reflexionsprozesse unabhängig von technischen Hilfsmitteln ausgedrückt werden. Allerdings werden die Gedanken evtl. nicht gespeichert. Trotzdem gilt dieser Weg als einer der häufigsten Formen des Reflektierens. Ein anderes Schema ist die schriftliche Reflexion. Diese führt zu einer relativ großen „Verbindlichkeit, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann“ (Wyss, 2008, S. 8). Der Schreibcharakter führt zu einem elaborierten Nachdenken. Formulierungen sind durchdachter und es entsteht eine deutlichere Klarheit (Wolters, 2015). Aus einem Literaturreview von Hatton und Smith (1995) geht hervor, dass sich schriftliche Reflexionen besonders zur Steigerung der reflexiven Performanz eignen. Lüsebrink und Grimminger (2014, S. 209) stellen heraus, dass Studierende „ausführlich und engagiert“ über Textfälle diskutieren, aber die schriftlichen Ausarbeitungen „eher kurz und lustlos“ formulieren. Als weiteres Ergebnis zeigen sie, dass weibliche Studierende längere Texte verfassen als männliche. Andere Erfassungsmöglichkeiten, neben den mündlichen und schriftlichen, können auch Audioaufnahmen oder Gruppendiskussionen sein.

Nach Leonhardt et al. (2010) kann die Reflexionsqualität durch die Bestimmung der Reflexionsbreite und -tiefe erfasst werden. Bei der Breite wird die Anzahl der reflektierten Ereignisse registriert. Letzteres beschreibt die tiefgründige Auseinandersetzung eines oder mehrerer Ereignisse. Hutton und Smith (1995) definierten das erste Stufenmodell mit vier Ebenen: „descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection and critical reflection“ (S. 40; nachfolgend werden die deutschen Begrifflichkeiten verwendet). Korthagen (2002) charakterisiert das deskriptive Schreiben als nicht reflektierend, sondern rein beschreibend. Die deskriptive Reflexion versucht Gründe zu finden, allerdings auf eine erzählende Art. Dialogische Reflexion ist für Korthagen (2002, S. 61, Hervorhebung im Original) „ein ‚zurückschreiten‘ von den Ereignissen“, bei dem die vergangenen Geschehnisse erklärt und mögliche Handlungsalternativen benannt werden. Handlungen und Ereignisse sollen durch verschiedene Perspektiven betrachtet werden. Des Weiteren sind diese in verschiedene, z.B. historische, Zusammenhänge einzuordnen. Auf der vierten Ebene des Modells befindet sich die kritische Reflexion. Durch diese kann die eigene Handlung hinterfragt und verändert werden. Lüsebrink (2011) greift diese Gedanken auf und nimmt eine Ergänzung zwischen der beschreibenden und dialogischen Reflexion vor. Dort ist wichtig, inwiefern eine oder mehrere Aspekte in den Prozess miteinfließt. Lüsebrink und Grimminger (2014) unterscheiden bei allen Ebenen, ob eine mehrperspektivische Auswertung vorgenommen wird.

Leonhard et al. (2011) untersuchen mit Hilfe des Modells von Hatton und Smith (1995) schriftlichen Reflexionen von Studierenden, die unterrichtsbezogene Textfälle reflektierten. In der Studie können verschiedene Entwicklungen anhand der Reflexionsstufen gezeigt werden. Jedoch können keine Auswirkungen auf das Handeln oder nachgewiesen werden. Ein Modell, welches die Entwicklung von Handlungen in den Blick nimmt, ist das ALACT Modell von Korthagen (1985). Dabei steht das „Lernen aus Erfahrung als zyklischen Prozess der Reflexion“ im Vordergrund (Korthagen & Wubbels, 2002, S. 49). Die fünf Anfangsbuchstaben ergeben den Modellnamen:

- (1) Action: Handlungen vollziehen,
- (2) Looking back: Rückblick,
- (3) Awareness of essential aspects: entscheidende Faktoren sicherstellen, möglicher Bezug zu theoretischen Bausteinen,
- (4) Creating alternative methods of action: nach alternativen Verhaltensweisen suchen,
- (5) Trial: diese Verhaltensweisen ausprobieren.

Der erste Schritt zur Reflexion ist immer eine Handlung. Das Zurückblicken sowie das Feststellen von entscheidenden Aspekten und Ursachen für das Ereignis geschieht bei Schritt zwei und drei. Die vierte Phase dient dazu, Handlungsalternativen zu durchdenken, die dann im fünften Arbeitsvorgang praktisch geprüft wird. Diese neue Erfahrung bildet dann den Ausgangspunkt für einen neuen Zyklus. Das ALACT-Modell ist als ein andauernder Reflexionsprozess zu verstehen. Im pädagogischen Kontext gilt die Reflexion als lebenslanger Prozess, der unterrichtliches Handeln im Sinne der Professionalisierung fördert. Ein Nachteil dieses Modells ist, dass keine Differenzierung bezüglich des Reflexionsniveaus vorgenommen wird und es somit keine Grundlage zur Bewertung der Reflexionstiefe gibt. Krieg und Kreis (2014) haben ein Modell entworfen (Abb. 6), welches die Reflexionen strukturieren soll. Dabei wurde der zyklische Prozess des ALACT Modells berücksichtigt sowie vier Ebenen zur Reflexionstiefe hinzugefügt. Durch das ERTO-Modell „werden Aspekte unterschiedlichen Reflexionshandelns auf verschiedenen Ebenen als Zyklus strukturiert“ dargestellt (ebd., S. 105). Dabei stehen die Buchstaben ERTO für: Ereignis, Reflexion, Transformation und Option.

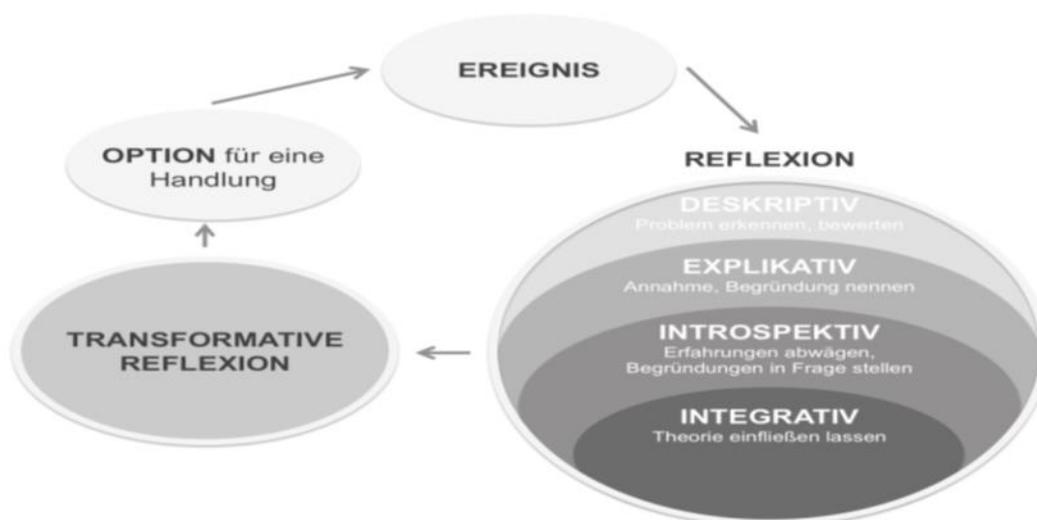


Abb. 6: ERTO-Modell (nach Krieg und Kreis, 2014, S. 106).

Nach diesem Modell können ereignisbezogene (Unterrichts-)Situationen tiefgehend reflektiert werden. Dazu werden v.a. vier Ebenen beim Gedankenprozess unterschieden:

1. Deskriptive Reflexion: Es findet eine rückblickende Auseinandersetzung statt. Dabei wird ein Problem erkannt.
2. Explikative Reflexion: Hier kann neben der Benennung des Ereignisses auch ein Grund benannt werden.
3. Introspektive Reflexion: Es wird mehrperspektivisch auf das Ereignis geblickt. Es werden Argumente gegeneinander abgewogen. Es können auch biografische Erfahrungen mit in die Bewertung hineinfließen.
4. Integrative Reflexion: Die Bearbeitung des Ereignisses erfolgt unter Bezugnahme auf wissenschaftlicher Literatur.

Eine reine Beschreibung eines Geschehnisses wird weder von Hatton und Smith (1995) noch von Krieg und Kreis (2014) als Reflexion verstanden. Somit muss ein starker Nachdenkprozess stattfinden, um nach diesem Modell erfasst zu werden. Dieser darf ebenfalls neue Handlungsoptionen hervorbringen. Diese vorgeschlagenen Alternativhandlungen werden hier *Transformative Reflexion* genannt. Dabei werden ebenfalls zwischen drei Ebenen unterschieden, die Krieg und Kreis (2014, S. 107) folgendermaßen definieren:

„Beschreibung des Endverhaltens (in ERTO TR 1 genannt), Bedingungen, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll (TR 2), und Kriterien, nach denen das Erreichen des Lernziels beurteilt werden kann (TR3)“.

Danach kann ein neues Ereignis entstehen, welches zum Beginn eines neuen Zyklus wird. Wie bei Korthagen und Kessels (1999) sind die hauptsächlichen Reflexionsprozesse in den beiden mittleren Stufen des ALACT Modells zu finden sowie bei der Transformationsebene. Es kann festgehalten werden, dass Reflexion ein zentrales Element in der Lehramtsausbildung ist. Über pädagogische Situationen werden während oder nach einer Handlung tiefgehend nachgedacht. Somit werden Praxiserfahrungen mit subjektiven Theorien und vorhan-

denem Wissen abgeglichen. Die persönliche Entwicklung wird durch Kompetenzerweiterungen vorangetrieben, was letzten Endes zu professionellem Handeln führt. Zur Messung von Reflexivität gibt es verschiedene Möglichkeiten. In dieser Arbeit findet das ERTO-Modell von Krieg und Kreis (2014) Anwendung, welches die Reflexionstiefe fokussiert und zwischen vier qualitativ unterschiedliche Ebenen sowie drei transformativen Ebenen unterscheidet, die Handlungsalternativen in den Blick nehmen.

Zusammenfassend umfasste Kapitel 2 die Diskussion über die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung. Dazu wurden verschiedene Ansätze zur Bestimmung von Professionalität vorgestellt. Hervorzuheben ist hier das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013) sowie die Relevanz von Reflexivität. Wesentlich für diese Arbeit ist v.a. das Professionswissen, die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Bestimmung von Reflexionsleistungen nach Krieg und Kreis (2014). Im nächsten Abschnitt wird das Lehrformat des Lehr-Lern-Labors vorgestellt. Dazu werden Definitionen, Traditionen, und verschiedene Einsatzmöglichkeiten erörtert.

3 Lehr-Lern-Labor

In der Hochschuldidaktik werden Lehr-Lern-Labore (LLL) als Veranstaltungsform mit positiven Wirkungsweisen gehandelt. Jedoch gibt es vielfältige Möglichkeiten, ein solches Labor einzurichten, da zahlreiche Merkmale zu Verfügung stehen. Abhängig von den Zielen, inhaltlichen Schwerpunkten und strukturellen Voraussetzungen variiert die Umsetzung der Laborarbeit an den Universitäten bzw. in den einzelnen Fachbereichen (Brüning, 2018). In den nächsten Abschnitten werden die Charakteristika von LLL vorgestellt sowie der aktuelle Forschungsstand dazu wiedergegeben (Kap. 3.1 und 3.2). Zu Beginn werden Definitionen wiedergegeben, um dann auf die Bedeutung in der Lehramtsausbildung zu schließen. Des Weiteren wird auf zentrale Elemente der Laborarbeit eingegangen, wie beispielsweise der Kasuistik (Kap. 3.3). Außerdem spielt in diesem Zusammenhang die Portfolioarbeit eine Rolle (Kap. 3.4).

3.1 Definition und Relevanz von Lehr-Lern-Labor in der Lehrkräftebildung

„Studien- und Lernwerkstätten werden seit über 30 Jahren an der Universität Kassel aufgebaut und betrieben. Eine Weiterentwicklung zu Lehr-Lern-Laboren hat sich erst in den letzten Jahren vollzogen, vor allem auch ausgelöst durch Pronet²⁴ (Albert, et al., 2022, S. 27).

Der Lehrberuf ist für Terhart (2011) ein komplexer Beruf, für den soziale sowie kommunikative Fertigkeiten unabdingbar sind. Des Weiteren ist es essentiell, dass angehende Lehrkräfte fachwissenschaftliches, pädagogisch-didaktisches und pädagogisch-diagnostisches Wissen erlangen. In der universitären Ausbildung werden verschiedene Veranstaltungsformen angewandt und diskutiert.

„In den letzten 15 Jahren ist ein neues hochschuldidaktisches Format entwickelt worden, das Lehramtsstudierende dazu herausfordert, erworbenes Theoriewissen mit Praxishandeln in Beziehung zu setzen: Lehr-Lern-Labor-Seminare“ (Bosse et al., 2020, S 7).

Brüning (2018) versucht bei ihrer Definition zuerst das Lehr-Lern-Labor begrifflich auseinander zu dividieren. Lehren meint, das Einsetzen von Unterrichtsmethoden und Sozialformen beeinflusst durch das Fach-, dem fachdidaktischen und dem lernpsychologischen Wissen. Sowohl Schüler*innen als auch Studierende sollen in dieser Konstellation Lerneffekte erzielen. Das Forschende Lernen soll dabei im Zentrum stehen. Traditionell ist in einem LLL ein *Schüler*innenlabor* integriert, in dem Kinder durch Experimente ein größeres Interesse an dem jeweiligen Fach entwickeln und die Studierenden dabei neue Kompetenzen erwerben sollen. Der Laborbegriff trifft sehr stark auf die sog. MINT-Fächer zu. Es kann sich jedoch im Sinne einer authentischen und komplex-reduzierten Lernumgebung, jede Fachrichtung angesprochen fühlen, ein LLL aufzubauen.

Im Zusammenhang mit LLL werden häufig auch *Lern- und Studienwerkstätten* genannt, da angehende Lehrkräfte dort offene Lernangebote kennenlernen, durchführen und reflektieren können (Wedekind, 2013). Dadurch sollen die Studierenden kindliche Lernprozesse begleiten und verstehen. Die Kinder sollen einen Lernprozess durchlaufen, der aktiv und selbstentdeckend ist. Dementsprechend sollen alle Beteiligten in Eigenverantwortung ihr Vorwissen und ihr Können so einsetzen, dass sie zu einem guten Lernergebnis kommen. Fehler

spielen dabei eine wichtige Rolle, da durch diese sog. Lernumwege eine Thematik besser durchdrungen wird (Verbund europäischer Lernwerkstätten, 2009). Durch verschiedene Konzepte, Erkenntnisse und Beschreibungen von *Schüler- und Lernwerkstätten* sowie *Lernlaboren* fehlte lange eine universelle Definition von LLL. Die von Brüning aufgestellte Definition soll als Grundlage dieser Arbeit dienen:

„Lehr-Lern-Labore (LLL) sind eine spezielle Organisationsform der Lehramtsausbildung, in der schulisches Lernen und studentische Lehramtsausbildung unter einer ganzheitlichen Perspektive miteinander verknüpft werden. Im Unterschied zu Vorlesungen, Seminaren oder Übungen in üblicher Form bieten LLL den Studierenden die Möglichkeit, in authentischer, aber komplexitätsreduzierten Lernumgebung – je nach Schwerpunktsetzung – besondere Diagnose-, Förder-, bzw. Handlungskompetenzen sowie Professionswissen zu erwerben und diese in zyklischen bzw. iterativen Prozessen zu vertiefen und in vielfältiger Weise anzuwenden“ (Brüning, 2018, S. 143).

Weiterhin kennzeichnet das LLL eine reflexive Verzahnung von Theorieelementen im universitären Kontext und Praxiseinheiten. „Der inhaltliche Fokus kann auf dem Unterrichtsthema aus einem der Studienfächer der Studierenden liegen oder bisher noch selten - auf einem bildungswissenschaftlichen Themenbereich (Bosse et al., 2020, S. 7). Des Weiteren wird im LLL das selbstentdeckende Lernen gefördert. Dabei können sich die Studierenden das Theoriewissen mittels Blended-Learning-Formaten oder durch das Microteaching aneignen. Daneben sollen die angehenden Lehrkräfte eine forschende Haltung einnehmen, mit der sie z.B. fachdidaktischen Modellen empirisch nachgehen. Nach Münzinger (2001) wird das LLL durch einen engen Austausch von Studierenden, Dozierenden und fertigen Lehrkräften geprägt. Für Zeichner (2010) ist wichtig, dass es während des Studiums die Gelegenheit für Lehramtsstudierende gibt, Praxiserfahrungen zu sammeln. Bolland (2011, S. 21) beschreibt folgendes Dilemma in der Lehrkräfteausbildung:

„Die zu vermittelnde Theorie stimmt nicht mit der Praxis der Lehre überein. Universitäre Lehre ist aus reformerischer Perspektive selten ein Vorbild für Studierende, die sich auf Lehrtätigkeiten vorbereiten“.

Eine Laborveranstaltung wäre z.B. eine solche Gelegenheit, denn „Unterrichtspraxis kann auch medial, repräsentiert als Video oder textbasierte Vignette, Gegenstand der Lehre sein und unter Einbezug von Theoriewissen analysiert werden“ (Bosse et al., 2006, S. 6). Durch den gezielten Einsatz der Kasuistik können Lehramtsstudierende Handlungskompetenz entwickeln, wenn sie dabei aktiv Erfahrung sammeln. Dies trägt dazu bei, dass unbewusste Handlungsmuster reflektiert werden. Durch den Einsatz von LLL werden somit die subjektiven Theorien schon im Studium thematisiert.

„Im Rahmen der Lehrerbildung kann über den methodischen Zugang des Forschenden Lernens im Rahmen von Lehr-Lern-Laboren dieser Forderung bereits im Studium nachgekommen werden und über eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung ein Beitrag zum Erwerb handlungsorientierten Wissens geleistet werden“ (Albert et al., S. 18).

Ein zentrales Element des LLL ist das Forschende Lernen. Rumpf (2016, S. 75) definiert die didaktische Idee des Forschenden Lernens als „entdeckenden, intrinsisch motivierten und selbstgesteuerten Lernprozess.“ Huber (2009, S. 11) artikuliert folgende Definition:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen

und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“.

Kottmann (2013) schreibt, dass ein reflektierter Prozess stattfinden muss, bei dem sich die Lernenden thematisch angesprochen fühlen. Aufgabenstellungen sollen realitätsnah sein und konkrete Probleme darstellen, z.B. durch Fallbeispiele. Lösungswege sollten innerhalb von Peergroups konstruktiv diskutiert werden. Durch einen regelmäßigen Austausch soll erreicht werden, dass die Studierenden sich bewusstwerden, welche individuellen Perspektiven auf dieselbe Thematik entstehen können. Dadurch sollen sie dazu angeregt werden, ihre Denk- und Handlungsweisen regelmäßig zu reflektieren. Nach Gotzen et al. (2015) zeichnet sich das Forschende Lernen v.a. dadurch aus, dass Forschungsaufgaben mit verschiedenen Herangehensweisen gelöst werden können, sodass die individuellen Lernwege eine Bereicherung für die Lerngruppe darstellen.

Für das Forschende Lernen konnte Reitinger (2013) sechs Prinzipien, bzw. Leitsätze formulieren, damit prozessförderlicher Unterricht erfolgen kann.

- **Prinzip des Vertrauens:**
Beim Vertrauen handelt es sich um eine Einstellung, bei der es darum geht, sich auf etwas Unbekanntes einlassen zu können. Im Unterricht ist Vertrauen etwas Elementares, deshalb ist eine auf Sicherheit basierende Lernatmosphäre in diesem Zusammenhang grundlegend.
- **Prinzip der Selbstbestimmtheit:**
Neben der sozialen Eingebundenheit und dem Kompetenzerleben ist autonomes Handeln ein Element in der Pädagogik. Die Motivation der Teilnehmenden steigt bei offenen Lernsituationen.
- **Prinzip der Sicherheit:**
Da Forschendes Lernen am Anfang mit unsicheren Lernsituationen verbunden ist, braucht es in dieser Phase eine hohe Fehlertoleranz, die ein kurzfristiges Scheitern ohne Konsequenzen ermöglicht. Orientierungshilfen seitens der Lehrkräfte, bzw. auch die bloße Anwesenheit kann dieses Bedürfnis nach Sicherheit beispielsweise stillen.
- **Prinzip der Veranschaulichung:**
Auch hier handelt es sich um einen Weg die Motivation der Lernenden zu steigern, sodass sowohl das Verstehen gestärkt als auch das nachhaltige Behalten von Inhalten unterstützt wird. Dies wird v.a. wichtig, wenn sie an die „Grenzen des eigenen autodidaktischen Erfassungspotentials“ (ebd., S. 53) kommen.
- **Prinzip der Strukturierung:**
Struktur soll die Autonomie von Studierenden nicht einschränken. Da unstrukturiertes Lernen in der Regel nicht zielführend ist, braucht es unterstützende Strukturen. Da

es sich weiterhin um einen eher offenen Lernprozess handeln soll, kann dieser temporärer Verlauf sowohl linear als auch sprunghaft oder schleifenartig verlaufen.

- Prinzip der Personalisierung:
Die Perspektive jedes Individuums soll in einer konstruktiven Diskussion wertgeschätzt werden, sodass sowohl einzelne Interessen als auch Leistungs- und Lernstände reflektiert werden können und subjektive Meinungen und Resultate anerkannt werden (ebd.).

Diese Leitsätze sollen grundsätzlich in der Lehre handlungsleitend sein und auch in anderen Lehrveranstaltungen, bzw. Unterrichtseinheiten gelten. Dann können positive Effekte des Unterrichts, bzw. der Ausbildung erwartet werden (ebd.). Für den hochschuldidaktischen Kontext haben Koch-Priewe und Thiele (2009) bei einem Einordnungsversuch sechs verschiedene Typen des Forschenden Lernens unterschieden. Beispielsweise kann diese Form des Lernens als praktische Einführung in empirisch-wissenschaftlichen Arbeitens genutzt werden oder aber auch als Orientierung an dem Paradigma der Praxis- und Aktionsforschung¹². Möglich ist auch, Forschendes Lernen bei der Fallarbeit zu nutzen sowie im Rahmen eigener praktischer Erfahrungen im und außerhalb des Unterrichts. Als letzten Zugang wird die interdisziplinäre Integration von professionellem Lehrkraftwissen und –können genannt (ebd.). Die Unterscheidungen zwischen diesen Typen ist aufgrund der vielfältigen Variationen sinnvoll. Die Gemeinsamkeit der Konzepte liegt darin, dass das Forschende Lernen v.a. auf die Formen der Reflexion und auf die Teilhabe am wissenschaftlichen und auch methodenorientierten Diskurs zielt (ebd.).

Balz, et al. (2019) greifen die genannten Aspekte auf und entwickelten für die Sportpädagogik einen Ablaufplan für eine Form des Forschenden Lernens mit acht Punkten (Abb. 7). Es handelt sich bei der Grafik nicht um einen festen Ablaufplan, sondern um einen Zyklus, der zeigt, dass „diese Bezugspunkte für ‘Forschendes Lernen’ zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen“ (ebd., S. 153, Hervorhebung im Original).

¹² Aktionsforschung befasst sich systematisch mit beruflichen Situationen, die von Lehrkräften selbst durchgeführt wird. Die Absicht dabei ist, den eigenen Unterricht zu verbessern (Posch, 2009).

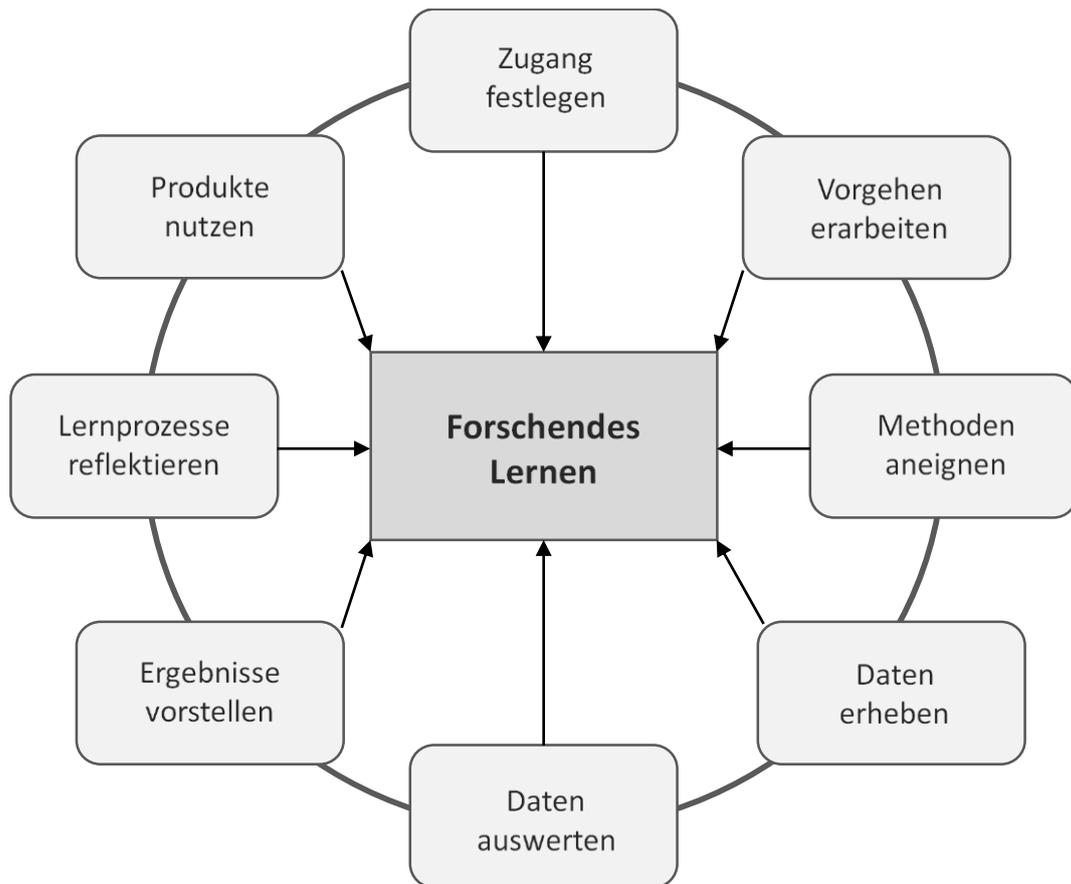


Abb. 7: Bezugspunkte für Forschendes Lernen (Balz et al., 2019, S. 153).

Koch-Priewe und Thiele (2009) orientieren sich bei ihrem Typisierungsversuch an Standort-spezifischen Hochschulangeboten und benennen sechs Arten des Forschenden Lernens. Sie unterscheiden zwischen:

- Praktischer Einführung in wissenschaftliches-empirisches Arbeiten
- Fallarbeit
- Orientierung an dem Paradigma der Praxis-, bzw. Aktionsforschung
- Reflexion von eigenen inner- und außerunterrichtlichen Erfahrungen
- Biografischer Reflexionen zum Lehrberuf
- Interdisziplinärer Integration von professionellem Lehrkraftwissen und -können.

Die Studierenden müssen in einem LLL ihr eigenes Können sowie die persönlichen Voraussetzungen und Kenntnisse produktiv in einer Gruppe einbringen, um ein positives Lernergebnis zu erzielen. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der aufbauende Umgang mit Fehlern sind elementare Bestandteile des Forschenden Lernens im LLL.

Kottmann (2013) empfindet deshalb die Ideen des Forschenden Lernens als „Grundprinzipien von Lernwerkstattarbeit“ (ebd., S. 183). Das liegt v.a. daran, dass der professionell

reflexive Berufshabitus durch eine forschende und hinterfragende Grundhaltung gefördert wird. Darüber hinaus kann das akademische Wissen in berufsrelevantes Verständnis umgewandelt werden. Lernwerkstätten eignen sich besonders für autonome Lernprozesse, da der Forderung nach mehr Innovation in der Lehrkraftausbildung sowie die Verbindung von Theorie und Praxis überwiegend nachgekommen wird. Aufgrund der genannten Aspekte schließt Kottmann (2013, S. 188) folgendermaßen ab:

„Lernwerkstätten können somit einen unverzichtbaren Beitrag zum Forschenden Lernen [in der Hochschullehre] und dadurch zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern bieten“.

Nach Arens et al. (2009) empfinden Sportstudierende ausschließlich sportpraktische Erfahrungen für die spätere Berufspraxis als nicht ausreichend. Neben dem sportspezifischen Können sollten v.a. methodisch-didaktische Gesichtspunkte Gegenstand eines geplanten Sportunterrichts sein. Es wird also ein Perspektivwechsel von einer sporttreibenden Person zu einer Sportvermittelnden im Sportlehramtsstudium forciert.

Forschendes Lernen soll dazu führen, dass die individuellen motorischen Voraussetzungen und Entwicklungen berücksichtigt werden können und auf die komplexen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann. Die Autor*innen stellen drei Niveautypen beim Forschenden Lernen im Fach Sport vor. Der erste Typ „lässt nur partiell Distanz zur Rolle des Handelnden erkennen“ (ebd., S. 116). Eine geeignete Forschungsfrage zu finden, fällt diesen Studierenden recht schwer und der späteren Berufspraxis wird deutlich mehr Bedeutung zugeschrieben als der behandelten Theorie. „Die Planung des Unterrichts wird in unreflektierter Weise von eigenen sportbiografischen Vorerfahrungen gelenkt“ (ebd., S. 116). Typ zwei kann eine „gewisse Distanz zur Rolle des Handelnden erkennen“ lassen (ebd.). Charakteristisch für diese Gruppe ist, dass die Studierenden fragen, ob die Behandlung von Unterrichtsbeispielen tatsächlich zielführend für die spätere Lehrkraftrolle ist. Allerdings werden fehlerhafte Handlungsmuster erkannt und reflektiert.

Der dritte Typ entwickelt selbst eine klare nachvollziehbare Fragestellung und kann Unterrichtspraxis kriteriengeleitet analysieren. Der gesehene Sportunterricht wird unter verschiedenen Gesichtspunkten reflektiert und lässt eine „Distanz zur Rolle des Handelnden erkennen“ (ebd., S. 117).

Unabdingbar für das Forschende Lernen ist eine reflexive Haltung. Deshalb sind wiederkehrende Kooperationen von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft wichtig, damit Reflexionsprozesse regelmäßig angeregt werden, um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte voranzutreiben.

3.2 *Profilbildung von Studienwerkstätten und Lernlaboren*

In diesem Abschnitt wird auf Aspekte des Lehr-Lern-Labors eingegangen. Die Beschreibungen folgen der historischen Entwicklung einzelner Facetten, die zum heutigen LLL beitragen.

*Schüler*innenlabore*

*Schüler*innenlabore* haben in Deutschland eine lange Tradition. In den 1980er Jahren wurden die ersten außerschulischen Lernorte für Lernende aus Schulen gegründet. Seit der Jahrtausendwende stieg die Zahl dieser Veranstaltungsform stark an (Haupt & Hempelmann, 2015). Im angloamerikanischen Raum stehen sog. 'Science Laboratories' im Lehrplan. Dabei sollen diese Labore den Schüler*innen dabei helfen naturwissenschaftliche Phänomene und Anwendungen zu verstehen sowie das Interesse daran zu fördern. Auch hierzulande werden diese Labore eher im naturwissenschaftlichen Raum genutzt, auch wenn sie nicht im Curriculum festgehalten sind. In der Vergangenheit sind individuell eingerichtete Labore entstanden, um Kindern eine stimulierende und authentische Lernumgebung zu bieten, bei der sie praktische Lernerfahrung in den Naturwissenschaften oder in der Technik sammeln konnten (Euler & Schüttner, 2020). Haupt et al. (2013) schreibt einem klassischen Schüler*innenlabor folgende spezifischen Eigenschaften zu:

- Exkursionen ganzer Klassen oder Kurse im Rahmen schulischer Veranstaltungen.
- Meist eintägige, einmalig Besuche – Mehrfachbesuche sind erstrebenswert.
- Ergänzung des Schulunterrichts.
- Experimente mit Lehrplanbezug.

Diese Labore haben mindestens zwei Zielgruppen. Beispielsweise kann am Vormittag eine Schulklasse eine Veranstaltung besuchen und am Nachmittag sind es besonders interessierte Kinder, die ihr Wissen vertiefen. So soll neben dem Zugang für die breite Schüler*innenschaft auch eine Begabtenförderung gewährleistet werden. Das LLL wird von Haupt et al. (2013) als eine Kategorie von Schüler*innenlaboren eingeordnet.

Studien- und Lernwerkstätten

Im Zusammenhang mit LLL werden *Lern- und Studienwerkstätten* genannt, da angehende Lehrkräfte dort offene Lernangebote kennenlernen, durchführen und reflektieren können (Wedekind, 2013). Nach Schude (2016) waren die Lernwerkstätten, die Anfang der 1980er z.B. in Kassel gegründet wurden, der Vorreiter von den um die Jahrtausendwende entwickelten Studienwerkstätten. Kekeritz (2017) versteht Lernwerkstätten sowohl als Raum als auch als Lehrprinzip. Das verbindende Element ist, die „pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin

wirksamen Interaktionen“ (ebd. S. 15f). Dadurch sollen die Studierenden kindliche Lernprozesse begleiten und verstehen sowie die Schüler*innen einen Lernprozess durchlaufen, der aktiv und selbstentdeckend ist. Dementsprechend setzen alle Beteiligten in Eigenverantwortung ihr Vorwissen und ihr Können so ein, dass sie zu einem guten Lernergebnis kommen. Durch verschiedene Lernwege können Fehler entstehen, die in diesem Kontext aber als etwas Positives wahrgenommen werden, da Inhalte im Nachhinein besser verstanden werden (Verbund europäischer Lernwerkstätten, 2009).

Die Bezeichnung Lernwerkstatt ist eine Zusammensetzung aus den drei Morphemen Lern, Werk und Statt. Franz (2016) schreibt, dass dem Wortteil 'Lern' ein Wissenszuwachs zugeschrieben werden. Außerdem wird dabei eine Weiterentwicklung von Fertig- und Fähigkeiten assoziiert. Der Silbe 'Werk' wird auf der einen Seite ein laufender Arbeitsprozess, der zu einer abgeschlossenen Arbeit hinführt, zugeschrieben. Auf der anderen Seite kann das Nomen 'Werk' die schon abgeschlossene Arbeit meinen. 'Statt' kann hier als Ort, bzw. Umgebung verstanden werden. Entsprechend ist eine Lernwerkstatt „ein Ort, an dem aktiv gehandelt und gearbeitet wird, wobei dieser Arbeitsprozess zu einer individuellen Weiterentwicklung führt“ (ebd., S. 89). Die Studienwerkstatt wird in der Literatur meist als Synonym für Lernwerkstatt genutzt. Hagstedt (1990, S. 18) betont, dass der Begriff der Lernwerkstatt in Verbindung mit dem Raum für eigene Lernerfahrungen steht, wohingegen die gleichnamigen Einrichtungen an Schulen einem „unterrichtsbezogenen reformpädagogischen Ansatz“ nachgehen (ebd.). Gemeint sind z.B. das Aufbauen von sog. Lerngärten, die inhaltlich angelehnt an die freie Schüler*innenarbeit ist (Rumpf, 2016).

Lehr-Lern-Labor

„Lehr-Lern-Labore dienen der Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Lehrer*innenbildung“ (Bosse et al., 2020, S. 5). Brüning (2018) versucht bei ihrer Definition zuerst das Lehr-Lern-Labor begrifflich zu differenzieren. Wenn man die Begrifflichkeit des LLL aufschlüsselt, steht das Lehren für das Einsetzen von Unterrichtsmethoden und Sozialformen, die durch das Fachwissen, das fachdidaktische und dem lernpsychologischen Wissen beeinflusst werden. Lernen sollen in einem LLL sowohl Schüler*innen als auch Studierende. Das Forschende Lernen soll dabei im Zentrum stehen. Der Laborbegriff trifft sehr stark auf die sog. MINT-Fächer zu, jedoch kann sich, im Sinne einer authentischen und komplexitätsreduzierten Lernumgebung, jede Fachrichtung angesprochen fühlen, ein LLL aufzubauen. Bosse et. al. (2020, S. 5) stellt den Zusammenhang zwischen den eben erläuterten Definitionen folgendermaßen dar:

„Lehr-Lern-Labore dienen der Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Lehrer*innenbildung. Sie sind zumeist aus Schülerlaboren entstanden, weisen aber auch eine Nähe zu Studienwerkstätten auf. Auch wenn das hochschuldidaktische Format Lehr-Lern-Labor-Seminar vielgestaltig umgesetzt wird, ist es durch konzeptionelle Gemeinsamkeiten gekennzeichnet“.

Die zentrale Eigenschaft von Lehr-Lern-Laboren ist es, eine enge Verzahnung von theoretischen und praktischen Anteilen herzustellen und damit die Qualifizierung von Lehrkräften zu fördern, in dem komplexitätsreduzierte Lehr-Lern-Settings zum Einsatz kommen.

„Anders als in Schülerlaboren geht es in LLL um Unterrichtsminiaturen, also um unter Ausbildungsgesichtspunkten ausgewählte Teilbereiche von Lehr-Lernprozessen“ (Bosse et al., S. 8).

Praktisch bedeutet dies, Unterricht unter fokussierten Themenstellungen zu reflektieren und auszuwerten. Sinnvoll ist diesen Prozess zyklisch zu wiederholen. Häufig ist in einem LLL ein Schüler*innenlabor integriert, in dem Schüler*innen durch Experimente ein größeres Interesse an dem jeweiligen Fach entwickeln und Lehramtsstudierende pädagogische Kompetenzen sammeln.

Marohn et al. (2020) unterscheiden bei der Komplexitätsreduktion zwei Ebenen. Einerseits den Inhalt und die Didaktik mittels Theorien, Materialien sowie der Reflexionstiefe. Auf der anderen Seite steht die strukturelle Betreuung durch Seminarleitende im Vordergrund. Bosse et al. (2020) stellt eine beachtenswerte Zunahme an neuen Laboren fest und weist daraufhin, dass es aufgrund der verschiedenen Fachrichtungen und Ausrichtungen der Konzeptionen schwer ist, eine einheitliche Definition zu formulieren.

Die sog. Laborarbeit zeichnet sich durch Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLL-S) aus, in denen erziehungswissenschaftliche und oder fachdidaktische Inhalte tiefgehend behandelt werden (Bosse et al., 2020). Abbildung 8 zeigt den Zusammenhang zwischen LLL-S in der Hochschuldidaktik und den didaktischen Miniaturen auf. Studierende bekommen in dieser Lernumgebung die Möglichkeit, unterrichtsbezogenen Konzepte zu entwickeln und zu reflektieren.



Abb. 8: Lehren und Lernen in LLL (Bosse et al., 2022, S. 8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass LLL aus der Tradition der *Schüler*innenlabore* entstanden sind und teilweise zusammen kollaborieren. Außerdem zeichnen sich solche Labore an der Hochschule u.a. durch das Forschende Lernen aus. Dabei entwerfen Studie-

rende pädagogische Fragestellungen und gehen diesen nach. Wichtig ist ebenfalls die Vermittlung von Theorie, die durch praktische Einheiten verfestigt werden soll. Im nächsten Abschnitt werden aktuelle Erkenntnisse zu diesen Veranstaltungsformen vorgestellt.

3.2.1 Forschungsstand zu Lehr-Lern-Laboren

In diesem Kapitel sollen empirische Ergebnisse zu unterschiedlichen LLL präsentiert werden. Bei der Literaturrecherche fällt zunächst auf, dass die vorhandenen Forschungsansätze und -beiträge zu Lehr-Lern-Laboren defizitär sind.

"Eine Hürde bei der Etablierung von Studienwerkstätten als elementarer Bestandteil in der Lehrerbildung könnte in der oftmals fehlenden Belegbarkeit des Nutzens anhand von quantifizierbaren Daten liegen. Denn inwieweit der langfristige, generelle Nutzen von Werkstätten auch tatsächlich empirisch belegt werden kann, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch größtenteils offen. Es gibt wenig übergreifende Forschung zu Lern- und Studienwerkstätten. In der Regel werden einzelne Projekte oder Veranstaltungen evaluiert" (Schude, 2016, S. 16).

LLL können durch die unterschiedlichen Profilbildungen und Blickwinkel verschiedene Wirkungen erzielen. Scharfenberg und Bogner (2019) beschreiben für die MINT Fächer, dass durch den Einsatz von Praxis, die Studierenden weiteren Kontakt zu Schüler*innen bekommen. Weiterhin konnten sie eine Steigerung der Diagnosekompetenz der Lehr- und Lernprozesse durch Hospitationen nachweisen. Vor den Hospitationen wurde eine Fallarbeit mit Videos durchgeführt. Das Hauptaugenmerk des LLL lag aber auf der Reflexion der Lehrer*innenrolle, die sich ebenfalls steigert. Priemer (2020) betont allerdings, dass es nur wenigen gelingt, tiefgehende Reflexionserlebnisse zu dokumentieren. Die Qualität der Reflexionen steht in Zusammenhang mit der Einstellung der Studierenden. Scharfenberg und Bogner (2019) beschreiben zusätzlich eine Steigerung des fachdidaktischen Wissens, welches in der Theoriephase aufgebaut werden muss, da diese als Grundlage der Auswertung der Hospitationsphase und der Reflexion dient. Zusätzlich werden Lehrformen intensiver wahrgenommen und Bezüge zu der eigenen Lehrenden-Rolle hergestellt. Durch das Einnehmen der Tutor*innen-Rolle und einem Feedback zur Schüler*inneninteraktion werden inadäquate Handlungen hinterfragt und reduziert. Dadurch kommt es zu einer Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartung. Brüning (2018) konnte sogar eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung, bezogen auf den Umgang mit Heterogenität und der Diagnosefähigkeit, feststellen.

Bosse et al. (2020) stellen fest, dass „Gegenstand der Forschung zu Lehr-Lern-Labor-Seminaren [...] insbesondere das Professionswissen und Aspekte professioneller Kompetenz wie motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten“ sind (ebd., S. 5). Rehfeld et al. (2020) legten ein Review über LLL-S in der Lehrer*innenbildung vor. Dort wird ebenfalls die Wirkungsweise der LLL-S bezüglich des fachdidaktischen Wissens und der diagnostischen Kompetenz hervorgehoben. Beispielsweise werden in diesem Zusammenhang Untersuchungen von Brauer und Hößle (2018) sowie Schäfer und Trefzger (2018) zitiert. Bezüglich des Fachwissens wird eine Studie von Anthofer und Tepner (2016) herangezogen, die eine signifikante Zunahme des Fachwissens im Fach Chemie durch eine LLL-S Veranstaltung feststellte. Köster et al. (2018) untersuchten das naturwissenschaftliche

Fachwissen und konnten ebenfalls eine deutliche Steigerung dieser Wissensfacette feststellen sowie eine Vernetzung mit dem fachdidaktischen Wissen. Für das pädagogische Wissen stellen Rehfeldt et al. (2020, S. 162) ein Forschungsdefizit fest.

„Hierbei zeigte die deskriptive Studie von Völker und Trefzger (2010) mittlere Zuwächse, speziell die professionelle Wahrnehmung entwickelte sich nur bei Hinzunahme von Videoelementen im LLL-S (Treisch, 2018), was auf eine Schwäche des LLL-S Format hindeuten könnte“ (Verweise im Original).

Hinsichtlich der selbstregulativen Fähigkeiten, speziell der SWE wurden ebenfalls Studien genannt, die eine Steigerung durch die Laborseminare zeigen konnten (Dohrmann & Nordmeier, 2018; Weiß, et al., 2018). Dohrmann et al. (2017, S. 61) schreiben z.B.:

„Der komplexitätsreduzierte und geschützte Rahmen scheint nicht nur zur Stabilisierung der SWE, sondern sogar zu einer leichten Steigerung in Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterricht zu führen“.

Neben den schon beschriebenen Kompetenzfacetten ist die Wahrnehmung von LLL-S von den Studierenden interessant. Bartel und Roth (2020) schreiben, dass von Teilnehmenden an Lehrveranstaltungen, in denen mit Videovignetten gearbeitet wurde, diese Seminare als bedeutsam für ihre spätere Praxis eingeschätzt wurden. Kürten (2020) hält in ihrem Review fest, dass die diagnostische Kompetenz durch Laborveranstaltungen vor dem Hintergrund der Heterogenitäts- und Inklusionsthematik gesteigert werden kann. Zang und Harnmann (2020) stellten beispielsweise in der Mathematikdidaktik fest, dass sich die modellierungsspezifische-förderdiagnostische Kompetenz im mittleren bis großen signifikanten Bereich verbessern.

Die Reflexivität lässt sich nach Rehfeldt et al. (2020) kaum in der Evaluationsforschung in LLL-S finden. Das Literaturreview bezieht sich lediglich auf zwei Studien. Sambanis und Klepmin (2018) legen dar, dass Studierende, die ein Laborseminar besuchten, signifikant bei didaktischen Themenstellungen tiefgehend reflektieren konnten. Kobl und Tepner (2018) zeigten, dass in ihrer Veranstaltung beträchtliche deklarative Wissenszuwächse zur Reflexion demonstriert wurden.

Die bis hierhin dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die naturwissenschaftlichen Fächer. Aber auch in den Geisteswissenschaften wurden Laborveranstaltungen durchgeführt und evaluiert. So hat Klepmin (2019, S. 240) bei ihrer Dissertation gezeigt, dass Reflexionssteigerungen im Englischlabor bei Studierenden nicht linear verlaufen, sondern abhängig von vergebenen Stimuli sind. Dies zeigte die Autorin anhand einer qualitativen Analyse. Bei dieser Arbeit wurde außerdem zwischen Reflexionsbreite und -tiefe unterschieden. Dabei wurden vier Tiefenstrukturen unterschieden. Quantitativ errechnete sie folgendes:

„Der Kontrast der LLL-SE-Interventionen mit den Kontrollgruppen und der Parallelgruppe liefert für beide abhängigen Variablen signifikante und mittlere bis große Effekte zu Gunsten der LLL-SE-Interventionen ($d_s > 0.67$)“.

Weiterhin konnte in dieser Studie ein signifikanter Anstieg des fachdidaktischen Wissens gezeigt werden. Bei der Kontrollgruppe blieb diese beobachtbare Verbesserung der Wissensfacette aus.

Die Dissertationsschrift von Seibert (2019, S. 198) über das LLL-S im Fach Geschichte zeigt, dass Studierende die Laborveranstaltung deutlich praxisrelevanter fanden als ihre Kommilitonen in der Kontrollgruppe ($\bar{d} = 1.95$). Abgelehnt wurde die Hypothese, dass Teilnehmende der Laborveranstaltung nach dem ersten Schüler*innenkontakt den sog. Praxischock durchlebten. Insgesamt resümiert der Autor:

„Im Zuge der L-SWE ist festzustellen, dass es als relativ gesichert erscheint, dass die LLL-S in ihrer SWE-stützenden Konzeption in Bezug auf die Stabilisierung der L-SWE der Studierenden trotz zweifacher Praxiserkundung wirksam gewesen sind“ (Seibert, 2019, S. 198).

Die Recherche zu empirischen Forschungsergebnissen zu Lehr-Lern-Laboren zeigt, dass sich relativ viele Forschungsfragen auf die Kompetenzfacetten von Baumert und Kunter beziehen sowie die empfundene Praxisrelevanz von den Studierenden (Bosse, et al., 2020). Insgesamt ist die Forschungslage diesbezüglich defizitär. Außerdem sollte die Verbreitung über die MINT Fächer hinaus ausgebaut werden.

Durch die aufgezeigten Ergebnisse kann festgehalten werden, dass Laborveranstaltungen zu einer erheblichen Steigerung im fachdidaktischen Wissen führen. Die angeführten Studien konnten dies anhand von Pre-Post Vergleichen mit Kontrollgruppen zeigen. Auch auf die Reflexivität nehmen LLL-S positiven Einfluss. Allerdings konnten keine eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich des pädagogischen Wissens ermittelt werden.

3.2.2 *Bewegungswerkstätten und Labore in den Sportwissenschaften*

Im sportwissenschaftlichen Kontext sind Labore und Bewegungswerkstätten nichts Neues. Viele universitäre Sportinstitute arbeiten mit diesen Begrifflichkeiten und haben entsprechend Räume, Materialien und Seminarzeiten dafür eingerichtet. Dabei ist allerdings auffällig, dass trainingswissenschaftliche Labore, z.B. zur Biomechanik oder medizinische Einrichtungen deutlich häufiger vorkommen, bzw. als solche Laboreinrichtungen benannt werden als beispielsweise in der Sportpädagogik oder-psychologie. Man kann deshalb festhalten, dass Forschungen zu LLL in diesen Bereichen defizitär sind. Dies passt ebenfalls zu der im letzten Kapitel beschriebenen MINT Tradition. Auch am IfSS Kassel gibt es eine *Studienwerkstatt Bewegungsanalyse* die am Arbeitsbereich *Trainings- und Bewegungswissenschaft* angegliedert ist (Universität Kassel, 2023e).

Prinzipiell verfolgt eine Bewegungswerkstatt „die Idee schulischer Innovation für ein reformiertes Bewegungs-, Spiel-, und Sportkonzept“ (Laging, 1997, S. 521). Hier lassen sich Parallelen zu Lernwerkstätten ziehen, bei denen Kinder anhand von (Bewegungs-)Problemen zu individuellen Lösungen kommen sollen und diese reflektiert werden. Außerdem definieren sich beide Konzepte über „autonome Lerngelegenheiten“ (Hagstedt, 2016, S. 27). Dieses Konstrukt kann auch an Konzepten wie der Öffnung des Sportunterrichts, bzw. zur Idee der bewegten Schule anknüpfen. Vorrangig soll hier eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Sport- und Bewegungskultur erfolgen. Themen könnten beispielsweise Trendsportarten, Körperwahrnehmung oder die Kommerzialisierung der Profiwettbewerbe sein. In diesem Fall handelt es sich um eine *Zukunftswerkstatt* (ebd.). Ein anderer Strang ist der *Lernwerkstattgedanke*. Dabei sollen die „Herstellungsbedingungen sportiver Handlungen“

angeboten werden (ebd., S. 521). Laging leitet verschiedene theoretische sportpädagogische Bezugspunkte zu den Werkstätten her. Als erstes nennt er den *offenen Sportunterricht*. Eine Frankfurter Arbeitsgruppe, zu der Sportpädagog*innen aus Braunschweig, Essen, Lüneburg, Vechta und Bremen gehörten, erarbeitete verschiedene Sportunterrichtsprojekte, die subjektive und sinnerweiternde Eigenschaften hatten. Der zweite Bezugspunkt ist die *Psychomotorik*. Der Zusammenhang besteht darin, dass mit neuen Bewegungen und Materialien experimentiert wird und differenziert auf die Individuen eingegangen werden kann. Beispielsweise kann eine sog. *Bewegungsbaustelle* mit vorbereiteten Gegenständen Kindern zu individuellen Lernfortschritten verhelfen. Die letzte Verbindung wird zu den Hochschulen geführt, bzw. zur Lehrkraftausbildung. Dabei wird eine Kritik an den Instituten deutlich, die darauf zurückzuführen ist, dass der „kreative und vielfältige bewegungsorientierte Umgang mit körperlichen Möglichkeiten“ vernachlässigt wird (ebd., S. 471).

Die erste Bewegungswerkstatt wurde 1978 in Frankfurt etabliert, um die Sportlehrkräfteausbildung zu reformieren. Landau (1995) fordert, dass diese Werkstätten in den Schulen strukturell mitgedacht werden. Diese sollten „schulpädagogischer Grundbestand von Schulkonzepten sein, um Innovationen von der Schule [...] [und] von Sportunterricht voranzutreiben“ (ebd. S. 469). In den Überlegungen von Landau ist die Sporthalle der umgebende Raum der Werkstatt, allerdings fordert er auch eine mögliche Zusammenarbeit mit anderen Fachrichtungen.

Peter Maass, Schulleiter einer Grundschule in Recklinghausen, stellt folgende Definition für eine Bewegungswerkstatt auf (2000, S. 39):

„Ein Ort, an dem sich an der Sache interessierte Lehrkräfte treffen, in Teamarbeit ihre Fragen und Probleme zum Thema machen, Konzepte zur Realisierung im Unterricht entwickeln und erproben, dieses Konzept im eigenen Unterricht anwenden und wiederum im Rahmen der Bewegungswerkstatt reflektieren“.

Nach Wichmann (2008) ist es essentiell, dass sich Lernende eigene Bewegungsstrukturen erarbeiten. Dabei können sie auf theoretische Aspekte zurückgreifen und eigene Ideen kontrollieren und beurteilen. Wichmann und Laging verbindet, dass sie sich mit dem Sportbegriff kritisch auseinandersetzen und ein offenes subjektorientiertes und situationsabhängiges Vorgehen propagieren. Praktische Beispiele sind das Projekt von Maass (2000) zum Bewegungsfeld *Rollen, Fahren, Gleiten* bei dem Lehrkräfte fortgebildet werden sollen oder aber die *Magdeburger Bewegungswerkstatt zum Klettern und Balancieren* (Laging, 1997). Dabei handelt es sich um eine Umgebung, in der Bretter und Drehscheiben installiert sind und die von Sozialpädagogen und Bewegungstherapeuten genutzt wird. Das Konzept wird zu Forschungszwecken genutzt, aber auch für Seminare und Workshops. Wichmann (2008) nutzt seine *Spiele-Werkstatt* als Seminarkonzept für Zielschussspielkurse. Die Studierenden sollen dabei in Gruppen mit Hilfe von eigens ausgewählten Geräten und Materialien Spiele entwickeln. Trotz dieser vorgestellten Modelle schreibt Wagner (2021, S. 6) in einem Übersichtsartikel:

„In der Sportwissenschaft sind Schülerlabore bisher jedoch kaum verbreitet, obwohl es auch hier zwecks fachspezifischer Nachwuchssicherung relevant sein könnte, bei Schüler*innen frühzeitig Interesse für das Fach zu stärken und sportwissenschaftliche Laboreinrichtungen naheliegende Ausgangspunkte für die Implementierung von Schülerlaboren sein könnten“.

Der Übersichtsartikel bezieht sich auch auf die Lehr-Lern-Labore in der Sportwissenschaft und stellt fest, dass es neben Kassel in Karlsruhe am Institut für Technologie ein Biomechanik-Labor gibt, welches von Oberstufenschüler*innen besucht wird und sich dadurch als LLL kennzeichnet (Nagl et al., 2017). Des Weiteren gibt es im Bereich der interdisziplinären Didaktik ein Schüler*innenlabor, das Bewegungen und naturwissenschaftliche Erkenntnisse vereint. Auch andere sportwissenschaftliche Fakultäten wie Magdeburg, München oder Konstanz schmücken sich mit der Laborbegrifflichkeit. Wagner (2021, S. 9) schreibt dazu:

„Da diese Einrichtungen jedoch nicht primär auf den Besuch von Schüler*innen ausgerichtet sind, sondern auf das Erproben und Anwenden trainingswissenschaftlicher Diagnoseverfahren durch Sportstudierende, handelt es sich nicht um Lehr-Lern-Labore in der hier gewählten Begriffsverwendung“.

In diesem Beitrag von Wagner (2021) wird aufgezeigt, dass Laborveranstaltungen vielversprechende Modelle sind und v.a. in den MINT Fächern nachgewiesenermaßen erfolgreich praktiziert werden, jedoch in der Sportwissenschaft solche Ergebnisse noch ausstehen.

Lehr-Lern-Labore haben zusammenfassend eine in den MINT Fächern langandauernde Tradition. Außerdem besitzen sie mittlerweile fachübergreifend eine hohe Relevanz, da hier viele pädagogisch wertvolle Aspekte zusammenkommen, wie das Forschende Lernen sowie die Förderung der Reflexivität der Studierenden. Allerdings hat sich in der Sportpädagogik der Begriff des LLL bislang nicht durchgesetzt, da er vermutlich zu stark mit den trainingswissenschaftlichen oder medizinischen Laboren assoziiert wird. Dennoch gibt es schon lange pädagogisch anschlussfähige Konzepte, wie z.B. die Bewegungswerkstatt.

3.2.3 Labore in den Natur- und Geisteswissenschaften

In diesem Abschnitt wird als erstes auf die naturwissenschaftlichen Schulfächer bezüglich des LLL-S eingegangen. Danach wird im zweiten Schritt vorgestellt, in welchen geisteswissenschaftlichen Disziplinen Lehr-Lern-Labore zum Einsatz kommen und wie diese gestaltet sind.

Der Begriff Labor wird im Alltag häufig mit den Naturwissenschaften konnotiert und meint eine bestimmte Räumlichkeit in der man beispielsweise Experimente durchführt. Auch Qualitätskontrollen und Messungen werden in den Laboratorien vollzogen.

Bei den sog. MINT Fächern handelt es sich um eine Bezeichnung für eine Sammlung von Fächern, die eine mathematisch-naturwissenschaftliche Basis haben. Lehr-Lern-Labor werden in ihrer naturwissenschaftlichen Tradition sehr häufig mit den Fächern, Chemie, Physik oder Biologie konnotiert, im Gegensatz zu geisteswissenschaftlichen Fächern.

Im Folgenden soll eine kurze traditionelle Einordnung vorgenommen sowie die Arbeit in diesen Laboren tiefergehend beschrieben werden. Folgende Fächer stehen hinter dem Kürzel:

- M = Mathematik
- I = Informatik
- N = Naturwissenschaften
- T = Technik

Schülerlabore haben besonders in diesen Fächern eine lange Tradition. Sinnvollerweise werden die LLL in diesem Bereich an schon bestehende Labore in den Schulen, bzw. an außerschulischen Lernorten angeschlossen. Der Vorteil dieser Veranstaltungen in den genannten Fächern ist, dass die Motivation bei der Schülerschaft für das Fach an sich gesteigert werden kann. „In den MINT Fächern nehmen sich über 90 Prozent der LLL zugleich als klassisches Schülerlabor wahr“ (Bosse et al., 2020, S. 8). Nach Münzinger (2001) wird das LLL durch einen engen Austausch von Studierenden, Dozierenden und vollständig ausgebildeten Lehrkräften geprägt. Nach Scharfenberg und Bogner (2019) gibt es drei Stufen. Dazu gehören die Theorie-, Beobachtungs- und Tutor-Phase. Diese Phasen können unterschiedlich ausgeprägt sein, jedoch sind Reflexions- und Feedbackschleifen zu jeder Zeit möglich und erwünscht. Rehfeldt et al. (2018) skizzieren einen Zyklus der Arbeit im LLL (Abb. 9).



Abb. 9: Zyklisches Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor (nach Rehfeld et al., 2018, S. 101).

Das Modell verdeutlicht, dass die Reflexion eine zentrale Komponente für den Zyklus im LLL darstellt. Bei der Einhaltung dieses Zyklus handelt es sich um eine höchst strukturierte Lernumgebung. Zu Beginn (a) wird die Lernumgebung von den Studierenden mitentwickelt, dann wird im nächsten Schritt (b) eine praktische komplexitätsreduzierte Unterrichtssituation hergestellt und durchlebt. Die Planungen aus dem ersten Schritt (a) werden versucht umzusetzen, dabei werden u.a. Diagnosemöglichkeiten von der Peergroup eingesetzt. Dies unterstreicht den forschenden Blick auf die Lernsituation der Laborteilnehmenden, die hier ihr Fach- und fachdidaktisches Wissen vertiefen können. Dadurch dass die Kommiliton*innen beobachten und Fremdreflexionen beitragen, kann die Praxiserfahrung mit der eigenen Wahrnehmung abgeglichen werden. Diese Reflexionsphase spielt eine zentrale Rolle für die weiteren Schritte. So soll in (c) ein Diagnoseprozess stattfinden, der dann in (d) einen weiteren Planungsprozess auslöst, der aber durch die vorher gemachten Erfahrungen angepasst wird. Rehfeld (2018) kritisiert an diesem ersten Modell, dass fachdidaktische Inhalte eine zu geringe Rolle spielen. Außerdem werden keine konkreten Handlungsmaßnahmen

genannt, die durchzuführen sind. Beispielsweise könnte der Beobachtungs- oder Reflexionsprozess tiefergehend beschrieben werden.

Bosse et al. (2020) stellen fest, dass es im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen Fächern vergleichsweise wenig Schüler*innenlabore in den Geisteswissenschaften gibt. Somit können diese Fächer nicht auf eine lange Tradition zurückgreifen. Auch die eigene Literaturrecherche ergab, dass diese Fachbereiche im Vergleich spärlich vorhanden sind. Rehfeldt et al. (2020) stellte in einem Übersichtsartikel zu Forschungsergebnissen vor, dass gerade eins von zehn Laboren nicht zu den MINT Fächern gehört. Seibert (2019) stellte darüber hinaus noch eine Dissertationsstudie zu Professionalisierungsaspekten in LLL-S im Fach Geschichte vor. Des Weiteren haben Grabosch und Terhart (2020) eine kollegiale Fallberatung sowie ein Kompetenztraining im Rahmen einer Lehr- und Forschungswerkstatt konzipiert und begleitet.

Zusammenfassend muss man festhalten, dass die MINT Labore, auch aufgrund ihrer langen Tradition, wesentlich öfter vertreten und bekannter sind als ähnliche Veranstaltungskonzepte in den Geisteswissenschaften.

3.3 *Kasuistik im Lehr-Lern-Labor*

Zur Förderung der Reflexivität von Sportlehramtsstudierenden soll die Kasuistik beitragen. Der folgende Abschnitt befasst sich entsprechend mit der Fallarbeit, da dies ein zentraler Baustein im LLL ist.

Fallarbeit kann vielfältige thematische Schwerpunkte haben, diese aber sehr fokussieren. Des Weiteren gibt es verschiedene Arten, wie man mit diesem Instrument arbeiten kann. Entsprechend der didaktischen Veränderungen ergeben sich unterschiedliche Effekte hinsichtlich der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte.

In den folgenden Teilkapiteln soll eine begriffliche Klärung vorgenommen sowie der Mehrwert in der Lehrkräftebildung aufgezeigt werden. Es folgt eine Beschreibung der verschiedenen Arten der Kasuistik sowie empirische Daten zu den jeweiligen Einsatzmöglichkeiten. Außerdem wird beschrieben, wie die Fallarbeit in der Hochschule didaktisch vor- und aufbereitet werden muss, damit sie die positiven Effekte erzielen kann (Kap. 3.4.5).

3.3.1 *Definition und Relevanz von Fallarbeit im Lehr-Lern-Labor*

Die Begriffe Fallarbeit und Kasuistik werden meist als Synonym für den systematischen Aufbau von Planungs-, Handlungs- und Reflexionswissen verwendet.

„Dieses Wissen sollte situiert und kontextualisiert erlernt werden, damit ‚träges Wissen‘ vermieden wird und es mit der späteren Komplexität unterrichtlichen Handelns vereinbar ist“ (Syring, et al., 2015, S. 669).

Fallbasiertes Lernen eignet sich besonders in der universitären Lehrkraftausbildung zur Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2013).

„Während die eine Seite über die Betonung der Merkmale guten Unterrichts und der dafür notwendigen Kompetenzen auf die Vermittlung von Unterrichtstechnologien setzt (etwa Baumert & Kunter 2006), geht eine andere Perspektive des Forschungsdiskurses über den Blick auf die Handlungsstruktur und den damit verbundenen Anforderungen an Professionelle von der Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerhandelns aus (etwa Helsper 2001, Combe/Kolbe 2004) und macht damit einen fallbezogenen Zugang zur Voraussetzung von Professionalitätsentwicklung“ (Schott-Leser, 2019, S. 11, Hervorhebung und Verweise im Original).

Die Arbeit mit Fällen hat auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Psychologie, Rechtswissenschaft und Pädagogik eine lange Tradition (Hebenstreit et al., 2016; Pieper, 2014; Reh et al., 2013). Schon vor der Jahrtausendwende fand die Kasuistik Anwendung in der sportpädagogischen Lehrkraftausbildung und wird zunehmend angewandt (Wolters, 2008). Die Idee ist vergleichbar mit dem sog. *case-based* Training für Lehrer*innen, welches in Amerika für die Ausbildung von Lehrkräften eingesetzt wird (Reh et al., 2013; Steiner, 2014). Fallarbeit kann definiert werden als

„Vorgehensweise in der (Sport-)Lehrerbildung, die an Einzelfällen aus dem schulischen Alltag didaktische und pädagogische Grundprobleme zeigen will, um dadurch das kritische Denken und Theoretisieren der Studierenden anzuregen und eine professionelle Entwicklung im Lehrerberuf anzubahnen“ (Wolters, 2015, S. 12).

Steiner (2014) betont in seinem erweiterten Verständnis, dass es sich um zwei Synonyme (Kasuistik und Fallarbeit) handelt, die eine Arbeitsweise beschreiben, welche Unterrichtsergebnisse im Rahmen von pädagogischen Aspekten in den Fokus nimmt. „Kasuistik umfasst zunächst alle möglichen Varianten der Fallarbeit, die im Kontext der Ausbildung – in unserem Fall der Lehrerbildung“ (Schott-Leser, 2019, S. 12). Dabei werden die Geschehnisse im Schulkontext gezielt rekonstruiert, analysiert und reflektiert (Steiner, 2014). In anderen akademischen Disziplinen, wie der Medizin oder den Rechtswissenschaften, werden andere Definitionen verwendet, die hier aber keine Rolle spielen sollen.

Im LLL wird die Fallarbeit zur Initiierung von Lernprozessen eingesetzt, um die Verzahnung von Theorie und Praxis zu bewerkstelligen.

„Mit Blick auf das Lehramtsstudium werden Möglichkeiten identifiziert, die notorische Spannung zwischen Theorie (Studium) und Praxis (Beruf) in eine fruchtbare Beziehung zwischen universitärem Wissen und beruflichem Können zu verwandeln. Ziel ist die Entwicklung eines forschenden Habitus, der die Praxis bereichert“ (Pieper, 2014, S. 9).

Allerdings finden sich vielfältige disziplinspezifische Konzepte und Methoden in den einzelnen LLL-S, die zusätzlich mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten arbeiten. So gibt es beispielsweise am Sportinstitut in Gießen ein großes Videofallportal, mit dem Studierende arbeiten können, jedoch wird dieses Konzept nicht als Laborarbeit titulierte (Lüsebrink & Grimmering, 2014; Steiner, 2014).

Im Zentrum der Kasuistik steht der Fall. Hier bestehen schon verschiedene Definitionen und Anwendungen. Es handelt sich dabei immer um Vorkommnisse mit Relevanz für die Zielgruppe. „Allgemein gesagt, liegt zunächst immer dann ein Fall vor, wenn eine Wirklichkeit untersucht wird, die dem Gegenstand einer Studie zu Bildung und Erziehung angemessen erscheint“ (Schott-Leser, 2019, S. 12). Für diese Arbeit soll die Auffassung von Steiner (2014, S. 8) Anwendung finden, der den Begriff des Falles als

„ein Ereignis oder Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge [bezeichnet], wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt“ (Hervorhebungen im Original).

Steiner (2014) betont, dass es sich um ein Ereignis handeln muss, welches fragwürdige, deutungsbedürftige oder handlungsrelevante Aspekte beinhaltet. Wolters (2015, S. 20) hebt hervor, dass es sich bei einem Fall immer um eine Konstruktion von Wirklichkeit handelt.

„Ein Fall steht auf der einen Seite für das Besondere, das ihn aus dem Strom der alltäglichen Ereignisse heraushebt und weshalb er überhaupt wahrgenommen wird, und auf der anderen Seite für das Allgemeine, das ihn verständlich und lehrreich macht“.

Nach Pieper (2014) ist die Betrachtungsweise dafür entscheidend, ob das Ereignis als Diskussionswürdig identifiziert wird. Deshalb handelt es sich meist um Fälle, bei denen es sich nicht um alltägliche und routinierte Abläufe handelt. Beispielsweise eignen sich problembasierte Unterrichtssituationen für eine Fallarbeit im Schulkontext. Entscheidend dabei ist, dass Erkenntnisse die von Interesse sein sollen, strukturell fokussiert werden (Pieper, 2014; Wolters, 2015). Entsprechend wird von den beteiligten Personen entschieden, ob ein Fall zum Fall wird oder nicht. Dabei ist die Perspektive auf das Unterrichtsereignis entscheidend, die von den Erwartungen sowie von den Vorkenntnissen als auch den Einstellungen beeinflusst wird (Wolters, 2013). Ob sich eine Situation für die kasuistische Anwendung eignet, wird v.a. durch das vorhandene Wissen der Rezipienten entschieden. Das bezieht sich sowohl auf explizites als auch auf implizites Wissen. Bei letzterem wird auf Normen, Gesetzmäßigkeiten und bekannten Regeln zurückgegriffen. Fälle werden dem alltäglichen subsumiert, dienen aber gleichzeitig dazu, das allgemeine Wissen durch die fokussierte Arbeit am Fall zu modifizieren.

Nach Oevermann (2002) trägt die Kasuistik dazu bei, dass Lehramtsstudierende den geforderten Professionshabitus weiterentwickeln.

„Entsprechend formuliert die rekonstruktive Kasuistik sehr dezidiert den Anspruch an sich selbst, eine Praxis im Medium der Wissenschaft sein zu wollen“ (Kunze, 2020, S. 34).

Damit ist gemeint, dass Lehrende in Schulen verschiedenartige Probleme einzelner Schüler*innen nachvollziehen und reflektieren können, um differenziert auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können. Der Reflexivität steht in diesem Zusammenhang im Zentrum und ist das fundamentale Attribut der Professionalität im Schulsektor. So ist „in der Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘, die als Selbstthematisierung und Prozessreflexion der beruflichen Arbeit unentbehrlich geworden“ (Reh et al., 2013, S. 914f., Hervorhebung im Original). Durch Fallarbeit wird den Studierenden ein Perspektivwechsel ermöglicht, der die Komplexität praktischer Interaktionsprozesse in der Schule aufzeigt (ebd.).

Die Arbeit mit Fällen soll zu Irritationen führen und damit einhergehend zur Revidierung subjektiver Theorien (Combe & Kolbe, 2008; Reh & Rabenstein, 2005). Alternative Deutungs- und Handlungsmuster werden bezüglich des unterrichtlichen Handelns durchdacht, reflektiert, übernommen oder verworfen (Reh et al., 2013). Combe und Kolbe (2008) heben hervor, dass es aufgrund von widersprüchlichen unterrichtlichen Situationen zu Überforderungen von Lehrkräften kommt.

„Als Lehrkraft kann man den Antinomien nicht ausweichen, sondern muss je nach Fall eine Entscheidung treffen. Die antinomische Struktur bewusst zu machen, zu analysieren und Alternativen des Handelns zu prüfen, ist ein Ziel der Fallarbeit“ (Wolters, 2015, S. 19).

Nach Wolters (2013) ist die Auswertung als didaktisches Instrument der Kern der Kasuistik. Die Fälle werden meist nach theoretischen Konstrukten ausgewertet, was als Verzahnung von Theorie und Praxis beschrieben werden kann. Als erster Arbeitsschritt wird dabei festgestellt, um was für ein Ereignis es sich handelt, um als nächstes die Beweggründe dahinter erläutern zu können. Bei einer kritischen Betrachtung können noch alternative Handlungen aufgezeigt werden (Scherler, 2008). Die Förderung der Reflexionsfähigkeit beinhaltet dabei „Situationen, Situationskonstellationen, Szenen gestalthaft als typisch wahrzunehmen und sie mit Prozess- und Handlungsvorstellungen zu verknüpfen“ (Reh et al., 2013, S. 915). Dabei wird das Theoretisieren fokussiert. Es handelt sich um didaktische Situation, die besser nachvollziehbar sind, wenn praktische Ereignisse in bekannten Theorien kategorisiert werden können. Deshalb fordern Syring et al. (2015) einen kontextspezifischen Erwerb von Handlungswissen.

Reh et al. (2013) betonen zusätzlich, dass Studierende nicht nur hinsichtlich ihres vertieften Wissens vom Einsatz der Kasuistik profitieren. Angehenden Lehrkräften können auch „stellvertretend Erfahrungen vermittelt werden“ (ebd., S. 913), bei denen Analogien zu eigenen Erfahrungen und erwarteten Ergebnissen entstehen. Die Interpretationen, die über den Fall hinaus entstehen, sind ebenfalls positiv zu bewerten, da hier die Handlungsfähigkeit nach Oevermann (2002) gestärkt wird (Annahme der Krise als Normalfall).

Im Gegensatz zu echten Unterrichtssituationen bietet die Fallarbeit einige Vorteile. Die Situation wird ohne Zeitdruck bewertet. Da keine typische Gemengelage mit einer Überschneidung von vielen Ereignissen im Sportunterricht besteht, ist es möglich, sich auf einzelne inhaltliche Ereignisse zu fokussieren. Zusätzlich ergibt sich die Möglichkeit mit seiner Peergruppe das Unterrichtsereignis zu reflektieren und Handlungen im Unterrichtsgeschehen abzuwägen, in die man sich hineinversetzt hat. Nicht ausgeschlossen ist dabei, dass verschiedene Lösungsansätze und Alternativen aus diesem Prozess resultieren können. Wichtig ist auch, dass in dem Ablauf ebenfalls universitäre Literatur miteinfließt (Combe & Kolbe, 2008; Wolters, 2013; 2015).

„Die Ausbildung inszeniert eine vom Zugzwang entlastete Situation, in der Argumentationsräume eröffnet, für Unvorhergesehenes sensibilisiert wird und die gleichzeitig ‚Möglichkeiten des Denkens in sozialen Prozessen, der Problemzerlegung und der Entwicklung von Handlungsstrategien eröffnet und einer vordergründig-rezeptologisch am ‚Richtig-Falsch‘-Schema orientierten Sichtweise entgegenwirken kann“ (Reh et al., 2013, S. 913, Hervorhebung im Original).

Durch das Begreifen der Analogien zu konkreten pädagogischen Situationen kann in der späteren Lehrkraftlaufbahn bei entsprechenden Ereignissen auf diese Erfahrungen zurückgegriffen werden. Durch eine vermehrte Arbeit an Fällen steigen auch Erkenntnisse zu bestimmten Fachinhalten sowie die Erfahrungen, auf die langfristig zurückgegriffen werden kann (Wolters, 2015). Außerdem verbessert sich die Fähigkeit „das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu erkennen“ (Reh et al., 2013, S. 915). Diese regelmäßige Ausdifferenzierung soll das sog. Festfahren in eigene Deutungsroutrinen langfristig durch die Förderung

von Reflexivität verhindern. Kasuistik zielt u.a. darauf ab, dass ein Verständnis von Allgemeinem und Besonderem bei den angehenden Lehrkräften vorliegt, welches langfristig zu professionellem Handeln führt. Das liegt v.a. daran, dass bei der pädagogischen Qualitätsdiskussion Praxis und Theorie verschwimmt. Fallarbeit charakterisiert die

„wechselseitige Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, dass über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt. Dieses Wechselspiel hat eine zentrale Funktion für die Erkenntnisentwicklung. Letztlich muss sich das Ergebnis der Fallbearbeitung am Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Profession messen lassen“ (Steiner, 2014, S. 11).

Theorie und Praxis kann auf zwei unterschiedlichen Wegen miteinander verzahnt werden. Auf der einen Seite kann die Praxis mit den stehenden Themenfeldern in Bezug gesetzt werden (Induktiv) auf der anderen Seite werden die theoretischen Modelle anhand der Fälle untersucht (Deduktiv). Ersteres ist in der Lehrkräfteausbildung eher unüblich, da dies ein relativ komplexes Vorgehen einfordert (Korthagen, 2002; Krammer & Reusser, 2005; Syring et al., 2016; Wolters, 2015).

Wolters (2015) unterscheidet zwischen vier Zugängen der Kasuistik in der Sportlehrkräfteausbildung:

- Unterrichtsanalytischer Zugang über Unterrichtsprobleme
- Entwicklungsbezogener Zugang: an Entwicklungsaufgaben arbeiten
- Biografischer Zugang: An Schulsporterfahrungen anknüpfen
- Ethnografischer Zugang: Das Berufsfeld erkunden.

Der *unterrichtsanalytische Zugang* ist in dieser Arbeit relevant, da das Unterrichten die Kerntätigkeit von Lehrkräften ist. Deshalb wird eine konstruktive Betrachtung der Unterrichtssituationen beschrieben, die dabei helfen kann, didaktische Probleme zu erkennen und passende Lösungsansätze zu erarbeiten. Neben dem *Theoretisieren* werden noch pädagogische und didaktische Schwierigkeiten veranschaulicht und analysiert (ebd.). Steiner (2014) versteht die Kasuistik entsprechend als Förderung der Handlungsfähigkeit und gewinnbringend bezüglich verschiedener Erkenntnisse, die gewonnen werden sollten. Angehende Lehrpersonen sollen „dazu befähigen [werden], zwischen Theorie und Praxis, zwischen professionellem Referenzwissen und praktischem Handeln vermitteln zu können“ (Steiner, 2014, S. 17). Schulmann (1992) fand heraus, dass durch das fallbasierte Arbeiten die Handlungsfähigkeit gesteigert wird. Im Zentrum des Handelns stehen die Analyse komplexer Unterrichtssituationen sowie die Auswahl und Anwendung von Handlungsalternativen und die Bewertung des Ereignisses (Schoen, 1987).

„Das Erkennen und Interpretieren von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen [= professionelle Wahrnehmung] gilt als zentrale Fähigkeit für professionelles Handeln im Unterricht (Seidel & Prenzel, 2007). Im Nachdenken über Unterrichtsprozesse lernen angehende Lehrpersonen, das ‚Tun im Unterricht‘ zu ordnen und zu verstehen (vgl. Schüpbach, 2011), und werden zu expliziten Bezügen zwischen erlebter oder beobachteter Praxis und wissenschaftlichen Konzepten zum Lehren und Lernen angeregt“ (Krammer et al., 2012, S. 261f., Hervorhebungen und Hinweise im Original).

Lüsebrink und Grimminger (2014) stellen fest, dass es nicht möglich ist, von einer Definition einer einheitlichen Anwendung der Kasuistik in der (Sport-)Lehrkräftebildung zu sprechen. Die Charakteristika unterscheiden sich in den einzelnen Domänen stark (u.a. Lüsebrink, 2017; Scherler, 2008, Wolters, 2013). Syring et al. (2015, 2016) verstehen die Fallarbeit deshalb als ein Angebot an die Studierenden, in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2010), welches die Wirkung in ein Verhältnis zur nutzenden Person setzt.

„Die Konzeptualisierungen fallorientierter Ansätze zeigen sich dabei sehr heterogen. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer theoretischen und methodischen Ausrichtung, sondern auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Daten und deren Aufbereitung“ (Schott-Leser, 2019, S. 12).

3.3.2 Einsatzmöglichkeiten der Kasuistik im Lehr-Lern-Labor

Universitäre Fallarbeit kann sich sowohl bei der Thematik als auch didaktisch stark unterscheiden. Beispielsweise können Fälle als Text formuliert und so durch Studierende aufgenommen werden. Es ist auch möglich, dass Videos als Instrument eingesetzt werden, um Unterrichtssituationen zu analysieren und reflektieren. Eine weitere Möglichkeit bieten reale Fälle in Präsenz. Dabei können theoretische Aspekte in der Universität diskutiert werden, um diese in Live-Unterrichtssituationen möglicherweise zu beobachten. In den folgenden Abschnitten sollen Aspekte der Text- und Videofallarbeit sowie reale Fälle besprochen werden. Auch werden eigen- sowie fremderlebte Fälle thematisiert. Schmidt und Wittek (2021) haben die vielfältigen Möglichkeiten systematisch dargelegt:

- Realitätsbezug
 - Realer vs. fiktiver Fall
- Persönliche Verwobenheit
 - Fremder vs. eigener Fall
- Materialität
 - Text vs. Video
- Zeitpunkt der Fallbestimmung
 - Ex ante vs. in situ
- Praxisbewertung
 - Best- vs. typical- vs. bad practise.

In dieser Arbeit wird Bezug zu Text- und Videofallarbeit sowie zu selbsterlebten und fremden Fällen genommen. In den folgenden Absätzen werden die einzelnen Typen genauer betrachtet.

Nach Reh et al. (2013) entspricht die Kasuistik strukturell den allgemeinen pädagogischen Handlungsanforderungen. Wolters (2015) meint, dass besonders missglückte Unterrichtssituationen, bzw. Problemfälle als besonders interessant wahrgenommen werden. Für die Videofallarbeit haben Syring et al. (2015) unterschiedliche Effekte gegenüber der Arbeit mit Textfällen festgestellt. Vorweg wird betont, dass die Kasuistik in beiden Fällen zu einer erhöhten Lernmotivation beiträgt.

Allgemein werden Informationen über die Sinne aufgenommen, bei Textfällen spielt v.a. das Sehen die entscheidende Rolle bei der Verarbeitung, während bei Videos noch das Hören dazukommt. Mit Informationen sind visuelle, räumliche und sprachliche Aspekte gemeint, die in das Arbeitsgedächtnis aufgenommen werden. Deshalb sollte beachtet werden, dass nicht zu viele Einflüsse zeitgleich auf den Verarbeitungsprozess Einfluss nehmen. Erleichtert wird die Aufnahme, wenn eine Dekodierung durch sowohl räumlich-visuelle als auch sprachliche Einflüsse erfolgen kann.

„Eine solche Möglichkeit der audiovisuellen Präsentation von Inhalten bietet die Arbeit mit Videofällen; diese erscheint im Vergleich zur Arbeit mit Textfällen, die keine visuellen Veranschaulichung enthalten, vorteilhaft“ (Sunder et al., 2016, S. 343).

Durch parallele Handlungen in Videos wird die Komplexität der Arbeit gesteigert und die kognitive Belastung bei den Rezipienten nimmt zu. Bei längerfristiger Textfallarbeit gewöhnen sich die Teilnehmenden an das Medium, weshalb es zu einer Abnahme der kognitiven Belastung kommt. Motivationsunterschiede konnte die Arbeitsgruppe hingegen nicht feststellen. Allerdings steigt die Angst vor Fehlern, aufgrund der hohen kognitiven Belastungen. Außerdem sinkt deshalb die Motivation bei Videofall-Hausaufgaben leicht. Die Immersion¹³ ist hier höher und zunehmend, da sich die Studierenden stärker involviert fühlen. Videos werden des Weiteren als interessanter empfunden, da man sich besser in die Situation hineinversetzen kann. Texte dagegen werden als belastend empfunden, weshalb Adressat*innen mehr Ängste verspüren (Syring et al., 2015).

Eine positive Grundstimmung hängt mit hoher Immersion und niedriger kognitiven Belastung zusammen. Syring et al. (2015) folgern für die Lehrkraftausbildung, dass die Arbeit mit Texten sich gut für Hausaufgaben eignen, da sie eine hohe Erfolgsrate versprechen, auch bei einer schnellen Bewältigung. Wichtig ist, dass die Kasuistik eine „intensive, meist länger dauernde Auseinandersetzung mit einem Fall als Problemlöse-Prozess, der lösungs- und handlungsorientiert ist“ (ebd., S. 90). Videos führen allerdings zu einer höheren Beteiligung und Mitarbeit der Studierenden, da sie eine höhere Freude empfinden. Thissen (2019) konnte zeigen, dass Videoreflexionen unter Einschränkungen besser gelingen als eigen erlebte Fälle.

Plöger et al. (2016) schreiben, dass eine Videofallarbeit eine gute Vorbereitung braucht, da Wissen zur Analyse von Unterricht nicht nur vorhanden sein sollte, sondern auch passend

¹³ Das Maß an Engagement und die Beteiligung.

zu den Szenen hierarchisiert werden muss. Außerdem sind komplexe Sequenzen auszuwählen, um das Verhalten der Lehrpersonen tiefergehend zu analysieren. Goeze et al. (2013) beschreiben, dass die pädagogisch aufgezeigte Situation besser verstanden wird und so zu einer erhöhten Diagnosekompetenz beiträgt. Der Blick auf die Lehr-Lern-Situationen wird durch Videofallarbeit professionalisiert, da die Studierenden auf verschiedene mögliche Szenarien aufmerksam gemacht werden und besser vorbereitet sind. Der Einsatz von Videos hat aufgrund der immer einfacher werdenden technischen Verfügbarkeit stark zugenommen (Borko et al., 2011, Krammer, 2014). Dagegen kann die Textfallarbeit auf eine deutlich längere Tradition zurückblicken. Videofallarbeit kann Unterrichtssituationen ohne den Verlust der unterrichtsspezifischen Simultanität authentisch wiedergeben (Gold et al., 2016).

„Das Unterrichtsgeschehen lässt sich unmittelbar in grosser [sic!] Anschaulichkeit und Lebendigkeit beobachten, die Handlungen und Interaktionen der Lehrpersonen und Lernenden zeigen sich realitätsnah in ihrer Prozesshaftigkeit. Im Unterschied zu anderen Medien transportieren Filme die Informationen gleichzeitig in mehreren Symbolsystemen und bergen entsprechend die Möglichkeit eines hohen Grades an kognitiver und emotionaler Orientierung“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 35f.).

Durch das gesteigerte Interesse, die Informationsdichte und die Unverfälschtheit beim Einsatz von Videos werden gute Beschreibungen sowie Analysen der unterrichtlichen Prozesse ermöglicht (ebd.). Allerdings kann die Komplexität zur Überforderung führen. Aber genau dieses Handeln in Unsicherheit ist ein Anspruch zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Syring et al., 2015).

„Das Videomaterial dient als Medium der Theorieanwendung, mithin als Übungsgegenstand: Es soll beobachtend wiedererkannt und verinnerlicht werden, was theoretisch gewusst wird bzw. gewusst werden sollte. Die Arbeit an den empirischen Daten soll, ganz im Sinne der Erzeugung von *usable knowledge*, die Kluft zwischen theoretischem Wissen und handlungspraktischem Können überbrücken“ (Kunze, 2020, S. 34, Hervorhebung im Original).

Thissen (2019) konnte außerdem zeigen, dass fremde Videofälle zu besseren Reflexionen führen als bei eigen erlebten Fällen. Allerdings führte sie die beiden Kasuistik-Szenarien zusammen und stellte fest, dass „über die Videoanalyse [...] die Bewusstheit für unterrichtliche Aspekte entwickelt werden [kann], die anschließend auch in der Analyse eigener Unterrichtserfahrungen in den Blick genommen werden“ (ebd., S. 177).

Eine Falldarstellung durch einen Text unterliegt einer Vorkonstruktion eines Verfassers, der bereits aus seiner Sicht Unterrichtsgeschehnisse interpretiert hat (Gold et al., 2016, Lüsebrink, 2017, Wolters, 2015). Diese Vorgehensweise hat aber auch den positiven Aspekt, dass Inhalte nach Relevanz sortiert werden und dies die kasuistische Arbeit erleichtert (Sunder et al., 2016). Allerdings fehlen häufig „nonverbale und simultan ablaufende Aspekte der Situation, aber auch Personenmerkmale wie para- oder nonverbale Verhaltensweisen, Auftreten, Stimme sowie mimischer und gestischer Ausdruck“ (Gold et al., 2016., S. 326). Dies ist v.a. bei Videos zu erkennen.

Aus den bisherigen Informationen kann geschlussfolgert werden, dass sich Textfälle für sog. Noviz*innen besser eignen, da sie kognitiv weniger belastend, bzw. die Informationsstruk-

turen nicht so komplex sind. Das ist von Vorteil, da junge Studierende noch wenig Praxiswissen aus der Perspektive einer Lehrperson haben. Sie müssen kognitive Ressourcen einsetzen, um eine Analyse vorzunehmen. Entscheidend dabei ist, dass sie aufgrund der Informationsdichte nicht überfordert werden und relevante Aspekte von Unterrichtssituationen besser filtern können. Des Weiteren ist eine tiefergehende Betrachtungsweise möglich, da wichtige Bausteine wiederholt angeschaut werden können. Dies ist zwar beim Videofall auch möglich, jedoch ist aufgrund der Dynamik und der verschiedenen Sinneswahrnehmungen die Informationsverarbeitung schwieriger (Syring et al., 2015; Sunder et al., 2016).

Auf der anderen Seite erhalten die Studierenden bei der Videofallarbeit die Möglichkeit, ein realistisches Bild von ihrem späteren Arbeitsfeld zu bekommen und dort inhaltlich fokussierte Beobachtungen durchzuführen (Gold et al., 2016). Durch Videos kann ein Transfer zu späteren echten Handlungen erleichtert werden, da sie von den Rezipient*innen als authentischer eingeschätzt werden. Wolters (2015, S. 25) untermauert das mit der „Macht der Bilder“. In diesem Zusammenhang sprechen Gold et al. (2016) davon, dass Studierende sich leichter mit den Lehrpersonen identifizieren können, was zu der Motivationssteigerung führt. Deshalb geht Mühlhausen (2006) davon aus, dass Videofallarbeit qualitativ besser geeignet ist als die Arbeit mit Texten. Jedoch schränkt er ein, dass wichtige Kontextinformationen mitgeliefert werden müssen, um die beschriebenen Effekte zu erreichen.

„Hinter dieser Konzeption steht die Annahme, dass über die Handlungsentlastete Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen aus der Praxis die Wahrnehmung dieser modellhaft aufgezeigten Qualitätsaspekte geschärft, geschult und der verfügbare Korpus an Wissen assimiliert sowie durch Einübung habitualisiert werden kann“ (Kunze, 2020, S. 31).

Fremde und selbsterlebte Fälle

Kasuistik kann sich auf verschiedene „theoretische Begründungsmodelle berufen und auch aus ganz unterschiedlichen Zuwendungshaltungen zum Datenmaterial heraus erfolgen“ (ebd., S. 30).

An dem Beispiel der Videofallarbeit kann gezeigt werden, wie relevant die Fragestellung der Beteiligung der Studierenden ist. Sind sie selber auf den Videos zu sehen und als handelnde Personen erkennbar, so wird diese gezeigte Situation als geeignete Vorbereitung für den späteren Beruf angesehen (Krammer et al., 2016). Außerdem wird die Selbstreflexion gefördert, da die Partizipation klarer wahrgenommen wird (Krammer, 2014).

Seidel et al. (2011) zeigen bei fremden Videos, dass eine kritische Auseinandersetzung hier eher möglich ist als mit eigenen Fällen. Einer der Hauptgründe dürfte sein, dass bei „Unterrichtsaufzeichnungen [Lehrpersonen] betrachtet werden, bei denen die Akteure nicht bekannt sind.“ Dies „begünstigt [...] eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Unterricht ganz erheblich“ (Mühlhausen, 2006, S. 23). Da es sich bei der Reflexivität um eine „hochgradig persönliche Angelegenheit“ (Wyss, 2013, S. 74) handelt, ist es möglich, dass bestehende subjektive Theorien und Handlungsstränge überdacht werden und das bestehende Wissen ergänzt, bzw. umstrukturiert wird. Allerdings ist bekannt, dass „der menschliche Organismus sich gegenüber Lernzuwachs sträubt, wenn die Notwendigkeit

von Sicherheit nicht erfüllt wird“ (Korthagen & Wubbels, 2002, S. 51). Deshalb ist die Analyse von fremden Unterrichtssequenzen bei problemorientierten Fällen eher geeignet als die kritische Auseinandersetzung mit eigenen, da eine mögliche persönliche Betroffenheit nicht in die wichtige Reflexionsphase wirken kann. Trotzdem stellt die Arbeit mit eigenerlebten Fällen eine sinnvolle Alternative dar, weil die Wirksamkeit höher ist, sobald die richtigen Erkenntnisse aus den Reflexionen gezogen werden. Idealerweise wird hier mehr Zeit zur Verfügung gestellt. Entscheidend ist die Identifikation einer pädagogisch-didaktischen Problemstellung, die vollkommen durchdrungen werden muss.

Kleinknecht und Schneider (2013) stellten fest, dass Rezipienten von fremder Videofallarbeit mehr alternative Handlungsoptionen zu kritischen Unterrichtssituationen erkannten als Studierende, die mit eigenen Unterrichtssequenzen arbeiteten. Dort wurden Ereignisse zwar benannt, aber nur oberflächlich betrachtet. Hierbei kann festgehalten werden, dass eigene negative Beispiele eher zu einer abwehrenden Haltung führen und schnell in Rechtfertigungspositionen enden. Dies führt dann nicht mehr zu der gewünschten Professionalisierung.

Krammer (2014) beschreibt, dass Videofallarbeit mit fremden Akteuren häufig in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, bei denen Dozierende vorher das Material und Analyseaufträge vorher festlegen.

„Ein zentrales ausbildungsprogrammatisches Anliegen der rekonstruktiven Kasuistik ist es, wie oben skizziert, eine an Entdecken und Verstehen orientierte Haltung zu befördern; es geht also um die Anbahnung einer – zumindest auf den ersten Blick – eher ‚unpraktischen‘ Haltung. Basis für die Habitualisierung einer solchen Haltung sind universitäre Lehrformate, in denen sich Studierende als Subjekte wissenschaftlicher Erkenntnisbildungsprozess angesprochen sehen“ (Kunze, 2020, S. 34, Hervorhebung im Original).

Gold et al. (2013) wiesen in einer Untersuchung mit Prä-Post-Design nach, dass die professionelle Wahrnehmung von Ereignissen zum *Classroommanagement* durch die Videofallarbeit innerhalb eines Seminars anstieg. Allerdings konnten Krammer et al. (2016) keine Unterschiede bei der Wirksamkeit von eigenen und fremden Fällen zeigen. Sie gehen aber davon aus, dass es förderlich ist, beide Methoden miteinander zu kombinieren.

„Beispielsweise können als Ausgangslage für die Arbeit mit eigenen Videoaufnahmen zuerst Aufnahmen aus dem Unterricht von fremden Lehrkräften analysiert werden, um den Blick für die relevanten Merkmale zu schärfen und eine wertschätzende Form des Diskurses zu etablieren“ (Krammer et al., 2016, S. 368).

Aus den unterschiedlichen Ergebnissen der Formate kann man ableiten, dass sich eigene Unterrichtsvideos eignen, um die Motivation zur Mitarbeit zu steigern, allerdings ermöglichen fremde Fälle eine kritischere Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Ereignissen. Im folgenden Abschnitt soll beschrieben werden, welche Faktoren weiterhin nötig sind, damit Fallarbeit strukturell geeignet eingesetzt werden kann, bzw. welche Schwierigkeiten zugrunde liegen.

3.3.3 Komplexität von konstruktiver Kasuistik

„Es geht [...] darum, durch Fallarbeit praktisches Lehrer*innenhandeln zu analysieren, zu bewerten, nach Verbesserungsmöglichkeiten sowie richtigem Handeln zu fragen und somit im Sinne eines Als-Ob-Handelns simulativ Schlüsse für das eigene spätere Handeln zu ziehen“ (Schmidt & Wittek, 2021, S. 171).

Bei der Umsetzung in der Hochschullehre sollten die Vorerfahrungen der Studierenden Berücksichtigung finden. Noviz*innen fehlt bei der ersten Konfrontation mit Fällen meist das Feingefühl für das Besondere. „Sie stehen häufig noch ganz auf der Seite der unhinterfragten Praxis, deren Sinn oder pädagogische Bedeutung nicht angezweifelt wird“ (Wolters, 2015, S. 30). Akzentuiert übertriebene Fallbeispiele zu nutzen, fördert die Reflexionsbereitschaft sowie die Sensibilität für besondere Ereignisse und die Rückführung auf das Theoretische. Thissen (2019) zeigte in ihrer Dissertationsstudie, dass Studierende problembehaftete Fälle besser reflektierten als ‚good practice‘ Beispiele. In der ersten Phase der Lehrkräftebildung wird meist von den Dozierenden erwartet, dass sie „umfassendes endgültiges Wissen vermitteln, bzw. ‚sicheren‘ Wissens, mindestens ‚richtiger‘ Interpretationen, wenn nicht gar ‚richtiger‘ Handlungsvorschläge“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50, Hervorhebung im Original). Die Kasuistik zeigt in diesem Zusammenhang, dass in der pädagogischen Ausbildung keine endgültige Sicherheit vermittelt wird und dass in Unterrichtssituationen der Umgang mit Unsicherheit ein alltägliches Phänomen darstellt.

„[Studierende] suchen nach Sicherheit und wollen Rezepte zur Lösung pädagogischer Probleme an die Hand bekommen. Mehrere gleichwertige Deutungen oder Handlungsalternativen können jedoch am Ende der Fallarbeit stehen – dass Unsicherheit auch produktiv sein kann, ist nicht immer zu vermitteln“ (ebd., S. 31).

Gerade am Anfang des Studiums fehlt zur Interpretation von Ereignissen fundiertes Wissen. Die Verzahnung von Theorie und Praxis kann deshalb nicht so erfolgen wie gewünscht, da der „Brückenschlag zwischen Erfahrung und Theorie“ fehlt (Wolters, 2015, S. 31). Daher empfehlen Combe und Kolbe (2008) ein theoretisches Fundament zu legen, bevor man mit der Fallarbeit einsteigt. Syring et al. (2016) verweisen auf eine unentbehrliche Strukturierung sowie Unterstützung seitens der Lehrenden hin. Auf der anderen Seite müssen die Studierenden ein autonomes Gefühl bei ihrem Handeln haben, ansonsten wirkt sich dies negativ auf die Motivation aus.

Geht man davon aus, dass Studierende Fallarbeit besonders motivierend finden und die Lehrenden Kasuistik als besondere Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verbindung betrachten, sollte sich eine nachdrückliche „Anbahnung schulpraktischer Handlungsfähigkeit“ ergeben (ebd.). Wolters (2015) empfiehlt vier Schritte zur Erfüllung der „didaktisch-motivatorische[n] Ziele“ (Schmidt & Wittek, 2021, S. 172).

Der erste Schritt ist die *Identifikation von didaktisch-pädagogischen Problemen* in der Unterrichtssituation. Dies kann aus einem theoretisch vergebenen Blickwinkel (deduktive Vorgehensweise) oder aus den eigenen Eindrücken heraus geschehen (induktives Vorgehen). Mit welcher Methode operiert wird, ist hierbei aber nicht entscheidend, denn ein Fall kann nur zum Fall werden, wenn die Studierenden diesen als subjektiv bedeutsam empfinden, was von ihrem Vorwissen und -erfahrungen abhängt (Steiner, 2014; Wolters, 2015). Allerdings fällt Noviz*innen die Identifikation von relevanten Begebenheiten relativ schwer. Viele

hinterfragen bestimmte Situationen im (Sport-)Unterricht nicht. Dies liegt am noch fehlenden Perspektivwechsel von der Schüler*innenrolle zur Lehrkräftesicht. Kompetenzprobleme als solche zu erkennen, kann durch regelmäßig fokussierte Betätigung im pädagogischen Umfeld gestärkt werden. Dies kann auch als Übungseffekt bezeichnet werden. Durch ein festgelegtes theoretisches Themenfeld und bestimmte Fragestellungen werden die Ergebnisse bereits im Vorfeld beeinflusst (Wolters, 2015). Diese Vorgehensart bietet sich entsprechend für Studierende mit wenig Vorerfahrung besonders an, aber auch wenn gezielt didaktische Konzepte oder pädagogische Fragestellungen behandelt werden sollen (Krammer et al., 2012; Lüsebrink, 2017; Steiner, 2014).

Der zweite Schritt ist der *abgestimmte Einsatz von eigenen und oder fremden Fällen*. Wie schon im vorhergehenden Kapitel beschrieben, ist die Arbeit an eigenen Fällen motivierender, jedoch fehlt eine kritische Distanz, die bei fremden Fällen gegeben ist.

Die Videofallarbeit bietet den Vorteil, dass die Szenen wiederholt betrachtet werden können. Dies führt zu einer tiefergehenden Betrachtung und kann den beschriebenen Perspektivwechsel forcieren. Sachverhalte können besonders gut überprüft und Probleme identifiziert werden (Möller & Steffensky, 2016). Dagegen wird bei der schriftlichen Kasuistik häufig mit Moralvorstellungen und Zeitangaben hantiert, die weniger Bezüge zum tatsächlichen Fall haben. Ohne diese Angaben ist eine Fallkonstruktion für Studierende schwer zu schreiben. Des Weiteren ist als Hintergrund für die Beschreibungen die Biografie des Verfassers oder der Verfasserin bedeutsam. Interpretationen im Vorfeld von der Person, die die Fallarbeit initiiert, sollten vermieden werden. Ziel bei der schriftlichen Konstruktion von Unterrichtsgeschehen ist es, Fakten dazulegen (Lüsebrink, 2017). Dabei ist darauf zu achten, dass die Schriftart verständlich und nicht zu abstrakt beschrieben ist und einer theoretischen Abhandlung gleicht.

Als dritter Schritt erfolgt die *Interpretation* durch die Rezipienten.

„Eine Interpretation ist immer auch ein Selbstentwurf desjenigen, der interpretiert. Dennoch ist es für die Fallarbeit unverzichtbar, durch ein nachvollziehbares Verfahren Intersubjektivität herzustellen“ (Wolters, 2015, S. 27).

Interpretation kann in einem Alltagskontext beobachtet werden, aber auch im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Verstehen. Während erstgenanntes ausgesprochen rasch erfolgt und trivial ist, sind Interpretationen auf wissenschaftsbezogene Inhalte zeitaufwändig. Dabei wird „auf extensiv aktiviertes Wissen und auch auf professionelles Sonderwissen bzw. auf theoretische Kenntnisse“ zurückgegriffen (ebd., S. 28). Auch hier muss betont werden, dass besonders Noviz*innen Schwierigkeiten haben, berufsbezogenes Wissen zu nutzen und sich deshalb auf subjektive Theorien, die ihnen am logischsten erscheinen, verlassen. Die gängigen Deutungsmuster von Studierenden sind teilweise ungeeignet und der rekonstruktive Umgang führt dann zu Irritationen, was langfristig zur Modifizierung führt (Reh & Rabenstein, 2005; Wolters, 2015).

Um Fallinterpretationen zu prüfen, sollte diese mit der Darstellung verglichen und die Aussagen auf ihre Belegbarkeit verglichen werden (Wolters, 2015). Nach Lüsebrink (2017) könnte diese Phase mit Fragen zu Problemen beginnen wie z.B.: *Was stimmt nicht? Was ist nicht so, wie es sein sollte?* So können herausstechende Ereignisse identifiziert werden

und weitestgehend nachgeschlagen oder nachgeschaut werden (Krammer & Reusser, 2005). Lüsebrink (2017) stellt dennoch fest, dass Fakten unterschiedlich interpretiert werden können. Lehrende sollten möglichst differenzierte konkrete Beschreibungen verlangen und diese auch wertschätzen, denn darauf aufbauend müssen die Fälle mit den akademischen Theorien abgeglichen werden.

Der letzte Schritt, nach der Co-Konstruktion des vorliegenden Falles, ist das *in das Verhältnis setzen* zu den thematisch vorgebenden Themengebieten. Die wissenschaftlichen Konstrukte helfen beim Fallverstehen und bieten den Studierenden die Möglichkeit, die ggf. abstrakten Texte besser zu durchdringen, zu vertiefen und als explizites Wissen zu speichern, bzw. subjektive Theorien zu überdenken (Wolters, 2015). Dadurch zeigt sich, dass die Kasuistik besonders prädestiniert für die Verzahnung von Theorie und Praxis ist. Allerdings ist das didaktische Ableiten in diesem Prozess abhängig von der Biografie der Teilnehmenden. Des Weiteren müssen vorausgesetzte Begrifflichkeiten klar sein, da sonst die „theoretische Sensibilität“ fehlt (ebd., S. 29).

„Die besondere Herausforderung in der Verwendung wissenschaftlichen Wissens besteht darin, eine angemessene Balance zwischen der verstehenden Rekonstruktion des konkreten Falls und der erklärenden Subsumtion unter allgemeine Theorien, Gesetze, Modelle etc. zu finden“ (Lüsebrink, 2017, S. 30).

Die Art mit der man Fälle aufbereitet, steht allerdings hinter der Lernumgebung (Krammer & Reusser, 2005; Krammer et al., 2012; Syring et al., 2015). Beim Vergleich zwischen einem induktiveren oder deduktiveren Vorgehen bei der Videofallarbeit erkennen Syring et al. (2016) günstigere Gegebenheiten bei ersterem, während Krammer (2014, S. 169) für eine sich ergänzende Methodik plädiert.

„Ausgehend von einer Wissensgrundlage über relevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung werden Videosequenzen analysiert, und in der darauffolgenden Diskussion wird das Wissen weiter ausdifferenziert, woraus sich wiederum neue Fragen ergeben“.

Sportunterricht stellt in der pädagogischen Fallarbeit, aufgrund der Vielzahl nonverbalen Aktionen, eine spezielle Kategorie dar (Wolters, 2008). Beobachtete Ereignisse müssen entsprechend über Interpretationen dargestellt werden. Somit fließen eigene Gedanken direkt zu Beginn der Fallbeschreibung mit ein. Des Weiteren wird die Effektivität der Kasuistik durch die sprachliche Kompetenz und der Schreibmotivation beeinflusst. „Je schwächer die Fallbeschreibung, desto unergiebig natürlich auch die weitere Arbeit an den Fällen“ (Wolters, 2015, S. 32). Deshalb sollte der Prozess sensibel begleitet werden und dazu eine „offene, einladende und vertrauenerweckende Atmosphäre“ geschaffen werden (ebd., S. 34).

Die Lehrenden spielen in diesem Rahmen eine entscheidende Rolle. Sind diese nicht in den aktuellen Forschungsstand eingeleitet und können keine passenden Fragen aufwerfen, könnte kein Veränderungsprozess bzgl. subjektiver Theorien stattfinden. Universitäre Veranstaltungen, die Kasuistik nutzen, bieten „ein Konglomerat von Problemlagen und damit auch eine große Menge nicht disziplinär-systematisch geordneter Möglichkeiten eines Theoriebezuges“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50). Fragen bleiben dann unbeantwortet und verschiedene Meinungen ungeordnet.

Bei der Videofallarbeit muss man weiterhin bedenken, dass es sich um einen eingeschränkten Ausschnitt aus der Realität handelt, der durch die Kameraführung und den Schnitt beeinflusst wird. Als betrachtende Person ist auch keine Einflussnahme auf das Geschehen während des Unterrichts möglich. Kontextinformationen sind dementsprechend von Dozierenden zur Verfügung zu stellen, um eine möglichst umfassende Interpretation vornehmen zu können. Es sollte deshalb zu einer

„funktionalen Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote, einer sorgfältigen Gestaltung des Lernsettings mit Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsvideos und einer kompetenten Anleitung und Begleitung der Arbeit mit Videos“ kommen (Krammer & Reusser, 2005, S. 42).

Meist werden von den Rezipient*innen Urteile bezüglich des unterrichtlichen Handelns getroffen. Da es bei der Kasuistik aber nicht um die Beurteilung von Lehrkräften geht, sondern um die „um die Objektivierung und analytische Durchdringung der beobachteten Lehr-Lernprozesse mit Blick auf deren psychologisch-didaktische Tiefenstruktur“ (ebd., S. 44), sollte das bei der Planung und Durchführung von Seminaren, die mit Fällen arbeiten, Beachtung finden. Von den Betrachter*innen ist deshalb ein respektvoller Umgang mit dem Videomaterial, bzw. den dort gezeigten Persönlichkeiten einzufordern. Das ist insofern wichtig, dass sich Lehrpersonen grundsätzlich weiterhin zur Verfügung stellen, wenn es um Videoaufnahmen für akademische Zwecke geht.

Ungeachtet der zitierten Publikationen zur Fallarbeit kommen Krammer und Reusser (2005) zum Schluss, dass die Kasuistik, v.a. in der (Sport-)Lehrkräftebildung noch zu wenig erforscht ist. Gemeint ist die Effektivität im Hinblick auf die Reflexivität oder der Handlungsfähigkeit (Pieper, 2014; Syring et al., 2016; Wolters, 2013; 2015). Die Reflexionsfähigkeit an sich ist empirisch schwierig zu operationalisieren (Lüsebrink, 2011; Lüsebrink & Grimlinger, 2014). Allerdings darf davon ausgegangen werden, dass durch die Fallarbeit „ein tieferes Verständnis für unterrichtliche Handlungssituationen entsteht und dies ein wertvolles Ziel im Sinne der Professionalisierung dar[stellt]“ (Pieper, 2014, S. 15). Allerdings muss man sich bewusst machen, dass sich die Unterrichtsrealität deutlich von einem Fall im universitären Kontext unterscheidet. In diesem Rahmen wirkt kein Handlungsdruck auf die Studierenden und eignet sich deshalb zur fokussierten Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien von praktischen Herausforderungen.

Praxiserfahrungen spielen in der Hochschulbildung eine wichtige Komponente und steht in der Diskussion über die Professionalisierung angehender Lehrkräfte häufig im Zentrum. Kasuistik bekommt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, da gerade Noviz*innen Handlungserfahrungen aus Lehrkraftperspektive erörtern sollen. Sowohl fremde als auch eigene Videofälle können sich zur Förderung der Reflexionsfähigkeit und den Ausbau des Professionswissen eignen. Ein Ziel ist die kritische Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien der angehenden Lehrkräfte, um ggf. eine Veränderung, bzw. Modifizierung zu erreichen, die auf objektiven Maßstäben beruht. Um diese Fortschritte zu erzielen, stellt die Fallarbeit eine ideale Verzahnung von Theorie und Praxis dar, jedoch muss im Vorfeld eine Ordnung durch die Dozierenden geschaffen werden, damit keine Überforderung auf der

Empfängerseite entsteht. So sind im Vorfeld Ziele, Formate und Modi zu klären. Ein strukturiertes Vorgehen trägt dann so zur Professionalisierung von Hochschullehrenden bei. „Die Entwicklung eines reflexiven Habitus bezogen auf die eigene (kasuistische) Lehre ließe sich entsprechend als eine *conditio sine qua non* für die Begleitung von Lernsettings der Studierenden mit eben diesem gleichen Ziel verstehen“ (Kunze, 2020, S. 184).

Zusammenfassend handelt es sich bei der Kasuistik um eine Arbeitsweise, die, in diesem Fall, Unterrichtereignisse zum Anlass zur fokussierten Betrachtung nehmen, bei der die Geschehnisse im pädagogischen Kontext analysiert und reflektiert sowie ggf. Handlungsalternativen diskutiert werden können. Die Fallarbeit eignet sich aufgrund der komplexitätsreduzierten, bzw. themenfokussierten Form besonders für die universitäre Ausbildung. So kann eine Schulstunde beispielsweise anhand der Basisdimensionen guten Unterrichts bewertet werden. Fallbezogene Zugänge können schriftlich gelegt werden, aber auch durch Videos. Digitale Clips finden Studierende meist motivierender und lädt vermehrt zur Mitarbeit ein. Des Weiteren kann zwischen fremd und eigen erlebten Fällen unterschieden werden. Ein Nachteil von der Arbeit mit eigenen Beispielen ist die Befangenheit, bzw. nicht neutrale Sicht, die bei Videos mit anderen Personen gegeben ist.

Auch wenn es mittlerweile einige Erkenntnisse zum Zusammenhang von Kasuistik und der Professionalisierung von Lehrkräften gibt, bestehen weiterhin noch Forschungslücken (Syring et al., 2016; Wolters, 2015). Die Fallarbeit kann auch als Vorbereitung auf die spätere Unterrichtspraxis betrachtet werden. Dafür bietet das LLL gute Voraussetzungen, da hier reale Unterrichtssituationen gezeigt werden, in die sich die Studierenden hineinversetzen können. Die Reflexionsprozesse der theoretischen Inhalte in Kombination mit Videoclips können bei der Modifikation subjektiver Theorien helfen und damit eine persönliche Weiterentwicklung, auf Grundlage empirischer Erkenntnisse, anstoßen, bzw. begleiten.

3.4 E-Portfolioarbeit im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik

Portfolioarbeit wird in pädagogischen Kontexten häufig eingesetzt. Dabei versprechen sich die Initiatoren häufig Fortschritte beim Lernen, bzw. beim Behalten von Wissen sowie eine Steigerung der (Meta-)Reflexivität. In diesem Kapitel soll eine begriffliche Definition erfolgen sowie Formen von Portfolios vorgestellt werden, um abschließend einordnen zu können, inwiefern diese Arbeit mit E-Portfolios zusammenhängt, bzw. welche Ziele verfolgt werden.

Ein Portfolio ist nach Baumgartner, et al. (2012, S. 7) ein „Behälter, in [...] [dem] bestimmte Artefakte gesammelt werden.“ Paulson et al. (1991, S. 36) definieren das theoretische Konstrukt wie folgt:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/ des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/ des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, den Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/ des Lernenden einschließen“.

Das E-Portfolio ist nach Baumgartner et al. (2012), im Vergleich zum analogen Portfolio, eine elektronische Version von Sammlungen, die Lernprozesse entfalten sollen. Der Vorteil dabei ist, dass alle Daten einheitlich aufbereitet digital vorliegen und schnell bzw. leicht sortiert werden können. E-Portfolios finden in verschiedenen Bereichen Verwendung, denn

„ein Vorteil von elektronischen Sammelmappen bzw. E-Portfolios ist es, dass alle Daten in einheitlicher digitalisierter Form vorliegen und daher leichter gesammelt, sortiert, selektiert und präsentiert werden können“ (ebd., S. 36).

Beispielsweise gibt es Präsentations-, Bewerbungs-, Bewertungs-, Veranstaltungs-, Studien- oder Reflexionsportfolios. Die Einteilung ist allerdings nicht trennscharf, so kann ein Studienportfolio zu einem Bewerbungsportfolio werden. Für die Spezifikation entscheidend ist die Artefakten-Vielfalt, die in den Sammlungen zu finden sind.

Portfolioarbeit an Hochschulen wird in der Lehre immer häufiger eingesetzt. U.a. in der Lehrkräftebildung wird dieser Form eine enorme Innovationskraft zugesprochen. Dabei sind die Möglichkeiten der akademischen Portfolioarbeit vielfältig. Beispielsweise erhofft man sich eine Veränderung der Lehr-Lern-Kultur durch die Verbindung von theoretischen und praktischen Elementen (Busse, 2021; Feder & Cramer, 2019; Fütterer, 2019; Cramer & Feder, 2018; Koch-Priewe et al., 2013). Der Einsatz dieses Mediums kann über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung eingesetzt und als Reflexionsanregung genutzt werden (Busse, 2021; Fütterer, 2019; Hofmann et al., 2016; Brouër & Fütterer, 2015; Leonhard, 2008). E-Portfolios haben, im Gegensatz zum analogen Format, den Vorteil, dass auch andere Medien eingesetzt werden können. So ist es möglich, Podcasts als Aufgabe zu stellen und als Artefakt in der digitalen Sammlung anzulegen. Dabei sind technische Voraussetzungen nötig. Sind diese gegeben, können Inhalte frei verfügbar, jederzeit und ortsunabhängig abgerufen werden. Es ist auch möglich Gruppenarbeiten mittels E-Portfolios anzuleiten. Die Peers können online über Inhalte diskutieren und Arbeiten entwickeln.

„Artefakte in Portfolios können hinsichtlich der enthaltenen Lernprodukte wie zum Beispiel Blogs, Essays, Hausarbeiten, Dokumentationen von Seminargestaltungen, Referaten, Interviews oder Videos differenziert werden“ (Busse, 2021, S. 50).

Baumgartner et al. (2012, S. 52) stellen die diversen Anwendungsbereiche von Portfolioarbeit dar (Abb. 10):

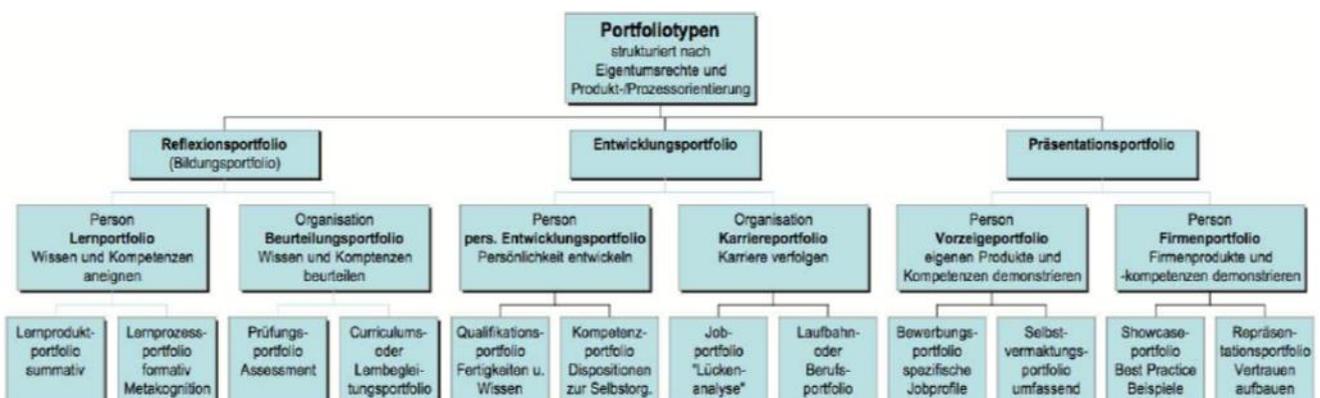


Abb. 10: Portfoliotypen (nach Baumgartner et al., 2012).

Das Modell von Baumgartner et al. (2012, S. 53) unterscheidet in erster Linie drei Portfolio-typen (Reflexions-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolio). Darunter bilden sich Subkategorien, die differenziert Arten der Portfolioarbeit aufzeigt. In dieser Arbeit findet das *Qualifikationsportfolio* Anwendung, welches sich einem *persönlichen Entwicklungsportfolio* unterordnen lässt. Folgende Definition findet die Autorengruppe dafür:

„Als Untergruppe der persönlichen Entwicklungsportfolios ist dieser Typus auf die Aneignung von Fertigkeiten und Wissen ausgerichtet. Zum Unterschied von den ebenfalls personalen Lernportfolios geht es hier nicht um die Erreichung einzelner selbst gesteckter Lernziele, sondern um fachliche Entwicklungsstränge, die als klar umrissene ‚Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen‘ (Erpenbeck und Sauter 2007, 68) deutlich erkennbar und operationalisierbar sind. Zwar ist das ‚Herunterbrechen‘ der Ziele selbstorganisiert, die allgemeinen Ziele sind jedoch Anforderungen, die von der (beruflichen) Außenwelt festgelegt werden“ (Baumgartner et al., 2012, S. 52, Hervorhebungen und Verweise im Original).

Diese Form der Portfolioarbeit eignet sich, um Entwicklungen angehender Lehrkräfte sichtbar zu machen. Beispielsweise kann der Wissenserwerb transparent dargestellt werden. Außerdem wird durch das Anlegen dieser Lernmöglichkeit die Kompetenzentwicklung gefördert (Busse, 2021; Feder & Cramer, 2019; Fütterer, 2019; Brouër & Fütterer, 2015; Koch-Priewe et al., 2013; Leonhard, 2008; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Durch die regelmäßige Aufzeichnung der neuerworbenen Handlungskompetenzen beginnt gleichzeitig die (Meta-)Reflexion. Portfolios können ein Anstoß sein, um subjektive Theorien zu modifizieren. Dazu sollte der Lernprozess interessensgeleitet erfolgen, um den nötigen Perspektivwechsel zu initiieren (Busse, 2021; Fütterer, 2019; Brouër & Fütterer, 2015; Hatton & Smith, 1995; Schoen, 1983).

Für universitäre Veranstaltungen werden Portfolios u.a. für die Beurteilung der Studierenden eingesetzt. Dabei sollen die Studenten*innen in einem abgesteckten Rahmen Fachgegenstände erarbeiten und sammeln, um diese zu reflektieren und zu präsentieren. Charakterisiert wird die Portfolioarbeit dadurch, dass sich Studierende kritisch mit Themenstellungen auseinandersetzen und persönliche Stellungnahmen mit einfließen lassen. Dabei sollen sie lernen, ihre Lehrerrolle zu reflektieren. In diesem Zusammenhang fällt der Begriff des *Seminar-, bzw. Veranstaltungsportfolios* (Winter, 2013, S. 19):

„Das Portfolio fungiert im Veranstaltungsverlauf als ein Gefäß, in dem verschiedene Arbeiten sowie diesbezügliche Reflexionen abgelegt werden. Durch diese Zusammenstellung kann – so die Idee – ein Zusammenhang zwischen einzelnen Arbeiten und Lernakten der Studierenden gestiftet und sichtbar gemacht werden“.

Die Portfolioarbeit soll nach Winter (2013) explizites Wissen¹⁴, durch die reflektierte Auseinandersetzung von Theorie und Praxis sowie Wissen und Handeln, fördern. Die Konsequenz für Dozierende ist, dass sie sich im Seminar zurücknehmen und das eigenständige Erarbeiten der Studierenden fördern sollen. „Bei der Bearbeitung von Portfolios handelt es sich meistens um einen längerfristigen (Entwicklungs-) Prozess, der zur Erreichung eines bestimmten Zieles verfolgt wird“ (Baumgartner, 2012, S. 20). Winter fordert die Förderung der Reflexion und des Lernens durch den Einsatz von Portfolios im gesamten Studium, in

¹⁴ Im Gegensatz zum impliziten Wissen ist das explizite Wissen als eindeutig kodiertes und deshalb mittels Zeichen eindeutig kommuniziertes Wissen zu verstehen.

denen Übungen zum Nachweis von Kompetenzen gesammelt werden. Studierende sollen Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen, professionellem Handeln, ausgearbeiteten Standards und persönlichen Überzeugungen herstellen. In der Hochschule kann ein iterativer Prozess¹⁵ angewandt werden, der theoretische und praktische Elemente miteinander verbindet. Für beide Aspekte sollen jeweils Ziele formuliert werden. Auf der einen Seite sollen Theorien und Modelle kennengelernt werden, auf der anderen sollen Erfahrungen gemacht und ausgetauscht werden. Ausarbeitungen und Produktnachweise bilden dann ein Portfolio. Abbildung 11 zeigt den schematischen Zusammenhang zwischen theoretischen und praktischen Elementen.

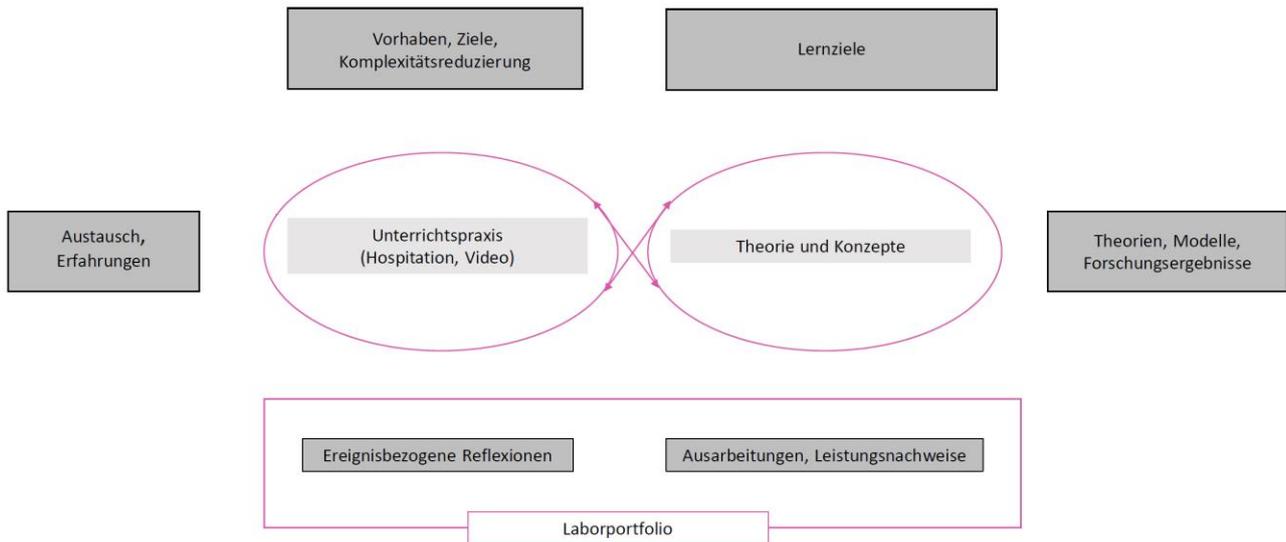


Abb. 11: Einsatz eines Portfolios im Theorie-Praxis Verbund (in Anlehnung an Winter, 2013, S. 23).

Aufgrund der flexiblen Einsatzmöglichkeiten gibt es vielfältige Forschungsfragen, die in Verbindung mit der Portfolioarbeit evaluiert werden. Beispielsweise stellt Klampfer (2013) fest, dass es zwischen der Motivation zur E-Portfolioarbeit und dem individuell wahrgenommenen Lernerfolg einen Zusammenhang gibt. Ein anderes Ergebnis ist, dass durch das digitale Arbeiten ein flexibleres Vorgehen ermöglicht und dass dies von Studierenden positiv wahrgenommen wird (Karpa et al., 2013). Allerdings stellen sowohl Bräuer (2016) als auch Ziegelbauer (2016) fest, dass Lernende an der Hochschule den Mehrwert nicht identifizieren können. Dies liegt möglicherweise am didaktischen Einsatz oder an der Partizipation der Studierenden (ebd.).

In Bezug zur Professionalisierung erarbeiten Feder und Cramer (2019) ein Literaturreview, in dem sie u.a. Studien zur Reflexionstiefe auswerten. Sie stellen bei dieser Fragestellung fest, dass kein einziges Ergebnis eine Verbesserung der Reflexivität durch die Portfolioarbeit zeigte. Jedoch konnte Reflexionskompetenz bei Textfällen eindeutig nachgewiesen werden. Bei Untersuchungen zur Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden zeigen sich in Portfolios zu Schulpraktika, dass sich die Entscheidung für den Lehrer*innenberuf eher

¹⁵ Häufige, regelmäßige Wiederholung von Vorgängen.

verfestigte. Daraus leiten die Forschenden ab, dass die Portfolioarbeit den Erwerb der Reflexionskompetenz grundsätzlich anregt (Glutsch & Barsch, 2017). Die widersprüchlichen Aussagen zeigen, dass es schwer ist, das Konstrukt der Reflexion zu erfassen und zu beforschen, bzw. die Verbesserung sichtbar zu machen (Busse, 2021; Busse & Bosse, 2019; Häcker, 2019).

„Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde zeigt sich zusammenfassend, dass es weder *das* Portfolio gibt, noch, dass *das* Portfolio die Reflexion anregen kann. Das könnte nicht nur daran liegen, dass nur wenige Wirkungsstudien zu Portfolio vorliegen, sondern vielmehr die Wirkung des Portfolios an und für sich, sofern es nur punktuell eingesetzt wird, kann es kaum eine Wirkung auf professionelle Kompetenzen haben“ (Busse, 2021, S. 53, Hervorhebung im Original).

Zusammengefasst kann die Portfolioarbeit Lernprozesse abbilden, in dem Lernprodukte festgehalten werden. Dabei entsteht v.a. die Möglichkeit, den Professionalisierungsprozess zu dokumentieren und zu analysieren. Dadurch wird eine Entwicklung hinsichtlich der Reflexivität auf der Metaebene ermöglicht. Bei einem E-Portfolio ist die Auswahl der Artefakte, bzw. auch der Aufgabenstellungen heterogener als bei analogen Portfolios. So können beispielsweise *Podcasts* oder *Prezis*¹⁶ eingesetzt werden.

¹⁶ Hierbei handelt es sich um ein virtuelles Präsentationstool.

4 Konzeption und Gestaltung des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik

Aus einer 30-jährigen Tradition heraus, in der die Universität Kassel Studien- und Lernwerkstätten aufgebaut und entwickelt hat, konzipierte die Arbeitsgruppe Erziehung und Unterricht am Institut für Sport und Sportwissenschaft ein LLL, welches auf Grundlage einer reflexiven, theoriegeleiteten Praxis Kompetenzentwicklungen ermöglicht. In diesem Abschnitt wird das sportpädagogische Lehr-Lern-Labor der Universität Kassel vorgestellt. Dabei wird beschrieben, wie das Vorgehen umgesetzt wird. Dies wird mit Methoden aus dem dritten Kapitel begründet sowie limitierende Faktoren dargestellt.

Die Zielstellung der Laborkonzeption ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, in der Studierende unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten schulischen Unterricht an einem universitären Lernort aufbereiten und gemeinsam, wie individuell zu reflektieren. Dabei sollen sie die Möglichkeit zu einer „reflexive[n], handlungsorientierte[n] sowie explorative[n] Auseinandersetzung“ (Reitinger, 2016, S. 37) mit den Lerninhalten bekommen und sich ein tiefes Verständnis sportpädagogischer Themenstellung entwickeln. Das Laborformat wird nicht in zusätzlichen Lehrangeboten im Fach Sport eingesetzt, sondern durch eine konzeptionelle Umgestaltung bereits bestehender Veranstaltungen in das Lehramtsstudium eingebettet.

Die folgenden Arbeitsprozesse innerhalb des LLL Sportpädagogik orientieren sich an den beschriebenen Prozessen des *Forschenden Lernens* (Kap. 3.1). Die Studierenden durchlaufen in der Laborarbeit drei Phasen, die sie ausgehend von ihrem Wissen und Kompetenzen zu realen und videografierten Beispielen der Unterrichtsqualität zurück zu einem Reflexionsprozesses, der dann zu einem Transfer führt. Dieser Phasenverlauf ist als idealtypisch anzusehen. Er kann sich themen- und zeitabhängig komprimiert und einmalig, aber auch iterativ vollziehen. Wie in Abbildung 12 dargestellt, bilden die theoretischen Bezugspunkte der Arbeit im LLL einerseits die Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (u.a. Terhart, 1991) und andererseits die drei zentralen Dimensionen guten Unterrichts (u.a. Herrmann et al., 2016).

Die *Fallarbeit* (Kap. 3.3) ist im LLL der Sportpädagogik unabdingbar, da diese als wichtiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis fungiert. Angehende Lehrkräfte sollen Wissen erlangen, welches flexibel und jederzeit anwendbar ist (Biaggi et al., 2016). Die Reflexion von Unterrichtssituationen sollte in diesem Zusammenhang fokussiert werden, da subjektive Theorien (Kap. 1.3.3) über pädagogisches Handeln durch eine hohe Reflexivität verändert werden können.

Um eine „reflexive, handlungsorientierte sowie explorative Auseinandersetzung“ (Reitinger, 2016, S. 37) mit den Lerninhalten zu forcieren und ein vertieftes Verständnis von (sport-)pädagogischen Fragestellungen zu erlangen, ist es nötig, theoretisches Wissen und unterrichtliches Handeln zu verbinden. Dadurch soll das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2013) gesteigert sowie die situationsbezogene Anwendung gefördert werden.

Abbildung 12 zeigt den Zusammenhang zwischen Wissen, Wollen und Handeln sowie den Zyklus einer LLL Veranstaltung. Thematisch wurde in der Vergangenheit im LLL v.a. zum Themenfeld der Unterrichtsqualität gearbeitet, jedoch ist es ebenfalls möglich Inhalte aus dem Bereich der Inklusion im LLL Sportpädagogik zu beleuchten. Die praktischen Arbeitsweisen sollen im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

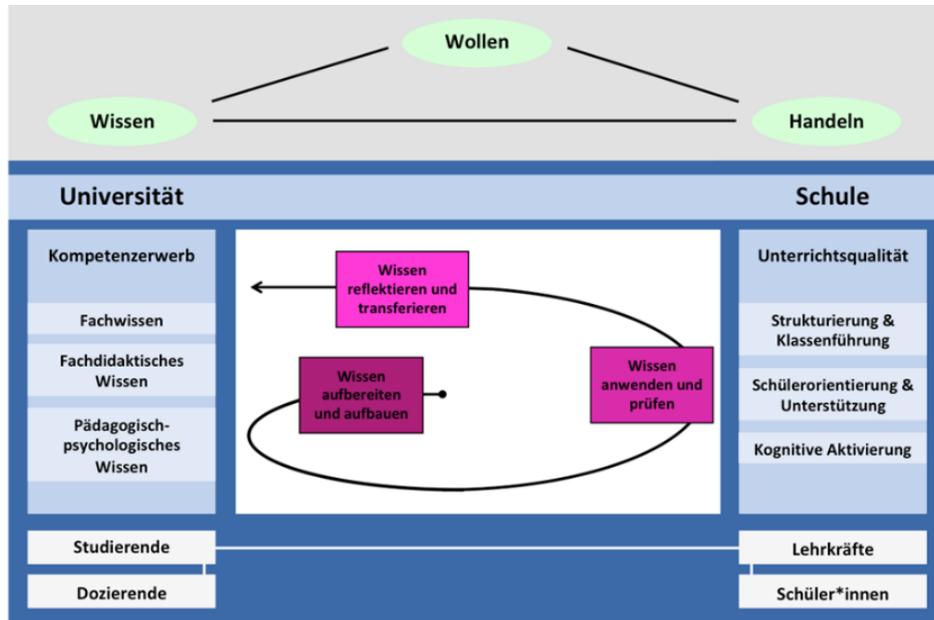


Abb. 12: Konzept Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik des IfSS Kassel (Albert et al., 2022, S. 38).

Wogram, et al. (2020, S. 144) schreiben, dass das Arbeiten in einem LLL als „das deduktive Ableiten von Hypothesen aus Theorien und das Planen und Durchführen von Datenerhebungen und deren Auswertung“ verstanden werden kann. Das Labor Sportpädagogik an der Universität Kassel orientiert sich an den bisher beschriebenen Elementen, die ein LLL allgemein kennzeichnet. Dementsprechend wird die Verzahnung von Theorie und reflektierter Praxis ein Kernelement sein, in dem die Qualifizierung der Studierenden durch komplexitätsreduzierte und authentische Lernsituationen im Vordergrund steht. Pädagogisches, fachdidaktisches und Fachwissen sollen durch Theoriebezüge in Verbindung mit praktischen Schulbesuchen ausgebaut werden. Die Videofallarbeit soll durch systematische Reflexionsaufgaben und Plenumssitzungen die angehenden Lehrkräfte professionalisieren.

So wurde beispielsweise im Studienjahr 2019/20 ein zweisemestriges *Projektseminar* durchgeführt, bei dem die Studierenden sich im Sinne des Forschenden Lernens mit dem Thema der Heterogenität und Ansätzen der Differenzierung im Sportunterricht auseinandersetzten. Es handelt sich hier um ein exemplarisches LLL-S Sportpädagogik in Kassel (Abb. 13). Dabei kam der iterative Verlauf zum Vorschein, in dem sich die Studierenden mit den inhaltlichen Themen sowie Forschungsmethoden auseinandersetzten, um dann in einer Hospitationsphase Unterricht unter bestimmten Gesichtspunkten (komplexitätsreduziert) zu

beobachten. In den darauffolgenden Präsenz Sitzungen wurde das unterrichtliche Geschehen dann im Plenum reflektiert. Im fortgeschrittenen Verlauf sollten die angehenden Lehrkräfte dann eine Unterrichtsstunde planen und sie durchführen lassen. Auch hier wurden Plenardiskussionen forciert, um eine enge Begleitung des Prozesses gewährleisten zu können. Dabei wurde, um eine optimale Förderung der Studierenden zu gewährleisten, die Veranstaltung von vier Dozierenden begleitet. Abbildung 13 zeigt diesbezüglich den zeitlich-thematischen Ablauf. Charakteristisch für diese sowie andere Laborveranstaltung sind heterogene Aufgabestellungen (Mindmap, Podcast, etc.) sowie Gruppenbildungen bei Theorieaufgaben und Praxiserlebnisse. Die Lernenden dokumentieren ihren Lernfortschritt in einem E-Portfolio. Es werden Eingangs- und Abschlussbefragungen (Professionswissen) mit den Studierenden durchgeführt, um das Konzept zu evaluieren.

Wintersemester 2019/20				Sommersemester 2020			
Theoriephase mit Hospitationen				Projektphase mit Hospitationen			
Eingangsbefragung Vorwissen	Inhalte / Ablauf			Zwischenbefragung Wissen	Inhalte / Ablauf		
	P	Lehr-Lern-Labor; Reflexion			P	Auftaktveranstaltung	
	P	Unterrichtsqualität	A1		H	Hospitation in Lerngruppe	A8
	P	Heterogenität	A2		Planung einer Unterrichtsreihe		
	P	Forschungsmethoden I (Beobachtung)			P	Zwischenbericht	
	H	Hospitation zu Heterogenität	A3		H	Durchführung der Unterrichtsstunden durch die Lehrkraft	A9
	P	Differenzierung	A4		P	Beratung der Projektgruppen	
	H	Hospitation zu Differenzierung	A5/6		Auswertung der Beobachtungen		A10
P	Forschungsmethoden II (Fragebogen, Interview)	A7	P	Präsentation			
				Abschlussreflexion		A11	Abschlussbefragung Wissen
P = Präsenz Seminar H = Hospitation Schule		A = Aufgabe	P = Präsenz Seminar H = Hospitation Schule		A = Aufgabe		
Dokumentation und Reflexion in einem begleitenden ePortfolio (A1 – A11)							
Dokumentation der Arbeitsschritte und Beobachtungen sowie der entwickelten Lernmaterialien und Evaluationsmaterialien, Reflexion der einzelnen Seminar- und Projektphasen							

Abb. 13: Konzept zweisemestrige Laborveranstaltung (nach Albert et al., 2022)

Neben diesem Ansatz hat der Arbeitsbereich *Erziehung und Unterricht* weitere einsemestrige Formate entwickelt, die das Ziel verfolgen, unterrichtsrelevante Themen an universitären und schulischen Lernorten pädagogisch zu begründen, didaktisch zu erproben und aufgabenbezogen zu reflektieren, um ein vertiefendes Verständnis für ausgewählte sportpädagogische Themenstellungen zu erreichen. Exemplarisch wird hier ein LLL-S zum Thema kognitiv-motorische Aktivierung vorgestellt (Abb. 14). Diese Veranstaltung wurde mit zwei verschiedenen Gruppen durchgeführt. Allerdings unterschieden sie sich in der Art der Fallarbeit. Die Theorie-Praxis Verzahnung bestand bei der Gruppe, die Videofallarbeit betrieb, darin, dass die Studierenden zu ausgewählten Themen thematisch zugeordnete Videofälle analysierten und diese auf die Theorie bezogen. Die Teilnehmenden der anderen Gruppe zogen erlebte Fälle aus ihrer Biografie heran. Auch hier wurde ein regelmäßig wiederholender Ablauf von Theorie, Fallarbeit, Reflexion eingehalten. Auf dieses Seminar design wird im

Methodik- und Ergebniskapitel ein Rückbezug hergestellt, da die beiden Konzepte als Vorstudie für die eigentliche Hauptuntersuchung genutzt wurden. Deshalb wurde Professionswissen, SWE und Reflexionsleistungen erhoben.



Abb. 14: Konzept eines einsemestrigen LLL-S (Hillebrand et al., 2021).

Es wird ersichtlich, dass zu Beginn allgemeinpädagogische Themenschwerpunkte gewählt wurden, um später auf die spezifischen Schwerpunkte der kognitiv-motorischen Aktivierung im Sportunterricht einzugehen. Wichtig bei der Konzeption war, dass beide Gruppen zu den gleichen Themenblöcken Fallarbeit betrieben. Die Kasuistik wurde v.a. dann eingesetzt, wenn keine übergreifend pädagogischen Texte behandelt worden sind, sondern gezielt didaktische Ideen anhand von Praxisbeispielen reflektiert werden sollten.

Die andere Vorstudie zur Inklusionsthematik wurde im Sommersemester 2020 durchgeführt. Dabei haben zwei Gruppen zu Beginn und zum Ende Textfallarbeit betrieben. Es wurden Reflexionsleistungen hinsichtlich des ERTO Modells erhoben (Kap. 6.4.4). Während des Semesters wurde dagegen mit Videos gearbeitet. Ebenfalls gleich lief die Dokumentation der Arbeitsergebnisse im E-Portfolio. Folgende Themen wurden bei dieser Veranstaltung fokussiert:

- Grundlagen der Inklusion
- Förderschwerpunkte & Sport
- Sportunterricht & Heterogenität
- Einstellungen & Haltungen von Lehrkräften
- Didaktische Modelle inklusiven Sportunterrichtes (Videofallarbeit)
- Chancen der Inklusion

Das sportpädagogische Labor in Kassel konzipierte weiterhin auch zweisemestrige Projektseminare zum Themenkomplex Unterrichtsqualität als auch einsemestrige Veranstaltungen zu Inklusion im Schulsport, welches ebenfalls als Vorstudie diente. Des Weiteren werden in einem weiteren Projekt zur Digitalisierung drei Veranstaltungen zu den drei Basisdimensionen guten Unterricht durchgeführt, die ebenfalls die Kriterien des LLL-S erfüllen, aber das Element Blended-Learning intensiv fokussieren.

Zusammenfassend vereint das LLL Sportpädagogik an der Universität Kassel viele Merkmale der Laborarbeit, die in Kapitel 3 dargestellt wurden. Thematisch werden klassische pädagogische Fragestellungen behandelt, denen Studierenden im Sinne des Forschenden Lernens und komplexitätsreduziert nachgehen können. Dazu steht die Kasuistik im Zentrum des Labors. Dadurch soll ein „differenziertes Verständnis unterrichtlicher und pädagogischer Handlungssituationen“ entstehen (Pieper, 2014, S. 15). Wie Kapitel 3.3.2 und 3.2.3 zeigen, haben LLL entsprechend der Ausrichtung unterschiedliche Professionalisierungseffekte. Außerdem müssen die Studierenden ein E-Portfolio führen, welches u.a. ihre (Meta-)Reflexionskompetenz stärken sollen (Kap. 3.4). Die Reflexivität ist eine Kernkompetenz, die im gesamten Labor in den Blick genommen wird. In der Sportpädagogik herrscht in diesem Gebiet noch ein großes Forschungsdefizit.

5 Theoretische Zusammenführung und Ableitung der forschungsleitenden Annahmen

Der Professionalisierungsdiskurs, der v.a. seit der Jahrtausendwende Fahrt aufgenommen hat, bezieht sich auf die Entwicklung von angehenden Lehrkräften und auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die veränderbar sind. Professionelles Handeln im pädagogischen Kontext meint „situationsspezifisch erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln“ (Weinert, 2002 nach Busse, 2021, S. 9). Schoen (1987) betont, dass professionelle Lehrkräfte verschiedene Perspektiven auf Ereignisse einnehmen können und ein individuelles Verständnis für die Beteiligten entwickeln. So können problematische Situationen zufriedenstellend gelöst werden. Dazu ist es wichtig, Studierenden einen Perspektivwechsel von Lernenden hin zum Lehrenden zu ermöglichen. Im Studium kann eine ideale Lernumgebung dafür hergestellt werden, da hier kein direkter Handlungsdruck entsteht, sondern Zeit zum Reflektieren bleibt. Wie aber Professionalität im Detail definiert und erfasst wird, darüber sind mehrere Konzepte entstanden. Um die Professionalität zu bestimmen, gibt es nach Terhart (2011) drei verschiedene Ansätze. Er differenziert zwischen dem *strukturtheoretischen, kompetenzorientierten* und dem *berufsbiografischen Ansatz* (Kap. 2.3.1).

Ein wichtiger Faktor zur Professionalisierung ist die Reflexivität von Lehrkräften. Diese reflektieren während (*reflectiv acting*) und nach pädagogischen Situationen (*reflectiv thinking*). Meist beginnt ein Reflexionsprozess durch eine Problemsituation oder eine Irritation, die das eigene Handeln mit dem Wissen abgleicht, dann zu einer Bewertung kommt und Alternativen in Betracht zieht. Die selbstkritische Reflexion über die eigene Handlung wird als elementar für die Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten verstanden (Kap. 2.4). Die Erfassung der Reflexionsfähigkeit kann verschiedenste Formen annehmen, bzw. unterschiedliche Aspekte beleuchten. Beispielsweise wird zwischen Reflexionsbreite (die Anzahl der reflektierten Ereignisse) und Reflexionstiefe (Ausmaß der Reflexion über ein Ereignis) unterschieden. In dieser Arbeit wird das Modell von Krieg und Kreis (2014) verwendet, welches die Tiefe erfasst (Kap. 2.4.3).

Beim kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz (Kap. 2.3.2) geht es um eine „möglichst genaue Aufgabenstellung für den Lehrerberuf“ (Helpser, 2014, S. 207). Dafür sind Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind. Als professionell wird eine Lehrperson bezeichnet, wenn sie ein hohes Kompetenzniveau erreicht. Dazu muss die Lehrkraft in verschiedenen Themenbereichen (z.B. Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten) über situationsangepasste Strategien verfügen, die auch als „professionelle Handlungskompetenz“ (ebd., S. 207) bezeichnet werden kann. Daraus lassen sich „Grade von Professionalisierung“ (ebd.) ableiten, was wiederum den Schluss zulässt, dass sich Kompetenzen steigern lassen.

Die professionelle Handlungskompetenz erfasst neben den motivationalen Aspekten u.a. das Professionswissen, welches sich in drei Subkategorien differenzieren lässt (*Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen*). Des Weiteren kann zwischen Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten unterschieden werden. Letzteres betrifft beispielsweise die *Selbstwirksamkeitserwartungen*, die Einfluss auf einen möglichen späteren Praxisschock haben. Die Überzeugungen können vielfältig unterschieden werden. Lehrkräfte können z.B. unterschiedliche Einstellungen zum Thema Inklusion im Unterricht aufweisen (Baumert & Kunter, 2013). Pögl (2021) konnte in ihrer Dissertationsschrift zeigen, dass Seminare, in denen die Studierenden Praxiselemente erlebten, indem sie z.B. Rollstuhlbasketball spielten, einen positiven Einfluss auf die inklusionsbezogenen Überzeugungen haben. Außerdem stellte sie fest, dass es eine Wechselwirkung zwischen dem Voranschreiten des Professionswissen und einer bejahenden inklusiven Überzeugung gibt. Diesen Zusammenhang zwischen *Wissen* und *Beliefs* konnten Boer et al. (2011, S. 167) in einer Metanalyse zeigen.

„Der Befund ist darüber hinaus auch insofern bedeutsam, als er bestätigt, dass mit einer konsequenten Etablierung inklusiver Fachinhalte im Sportlehramtsstudium nicht nur eine Wissensentwicklung, sondern auch der Aufbau von inklusiven Werten und Überzeugungen erzielt werden kann“.

Baumert und Kunter (2013) beschreiben zudem den Konsens, dass *Wissen und Können* zentrale Eigenschaften der Lehrerprofessionalität sind. Das Wissen von Expert*innen steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Können. Das professionelle Wissen ist abhängig von der Ausbildung und von den Praxiserfahrungen der Lehrperson, deren Verhaltensschemata automatisiert, aber auch situationsabhängig flexibel sind. Des Weiteren sind für das Handeln von Lehrpersonen individuelle subjektive Theorien wichtig. Diese erwachsen über einen längeren Zeitraum aus den persönlichen Biografien. Jedoch stimmen sie meist nicht mit theoretisch fundierten Handlungsoptionen überein. Um diese zu verändern, muss in der Hochschullehre ein starker Fokus daraufgelegt werden, ansprechende theoretische Inhalte mit Praxismomenten zu verbinden und diesen Zusammenhang zu thematisieren. Ziel sollte hier sein, Studierende zum Nachdenken zu bringen, damit sie ihre subjektiven Theorien überdenken und langfristig modifizieren.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, Lehramtsstudierenden eine Lernumgebung zu schaffen, in der sie durch eine Kombination von wissenschaftlichen Theorien und reflexiven Praxissituationen die Gelegenheit bekommen, ihr Professionswissen zu vertiefen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern. Eine Veranstaltung im LLL soll die Ausbildung eines professionellen Habitus ermöglichen (Kap. 3.1). Diese v.a. im geisteswissenschaftlichen Bereich neue Veranstaltungsform soll das Wissen und Können der Studierenden komplexitätsreduziert und authentisch fördern. Dies kann durch iterative Reflexionsprozesse ermöglicht werden, die im Rahmen der *Kasuistik* initiiert werden und so die Handlungskompetenz erweitert. Hierbei liegt der Fokus auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Außerdem spielt das Forschende Lernen eine übergeordnete Rolle im Vergleich zu anderen Theorieseminaren (Kap. 3.2). Dabei haben Studierende die Möglichkeit, ihren Lernprozess

selbst zu steuern. Des Weiteren gehen sie einer, für sie interessanten, Forschungsfrage nach. Dadurch wird die intrinsische Motivation für die pädagogische Thematik gesteigert.

Das LLL Sportpädagogik soll zu einer Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte führen (Kap. 4). Um diesen Prozess zu erfassen, wurde u.a. der kompetenztheoretische Ansatz beschrieben. Die *professionelle Handlungskompetenz* von Baumert und Kunter (2013) umfasst u.a. das *pädagogische Wissen, das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen* sowie die *Selbstwirksamkeitserwartungen*. Diese Aspekte haben direkten Einfluss auf die Professionalität einer Lehrperson. Deshalb ist es wichtig, das Professionswissen zu erweitern und zu vertiefen sowie die SWE zu stabilisieren, um einen möglichen Praxisschock zu vermeiden. Es konnte gezeigt werden, dass das Forschende Lernen in diesem Zusammenhang positive Auswirkungen auf Studierende hat, da sie selbständig Lernprodukte entwickeln, diese anwenden und reflektieren (Kap. 3.2). Nach Bosse et al. (2020) werden im Kontext von LLL-S häufig das Professionswissen und die SWE evaluiert.

Der Laborarbeit wird zudem auch eine Steigerung der Reflexionsleistungen zugesprochen (Kap. 3.2.3). Dass die Reflexion einen entscheidenden Faktor in der Lehrer*innenbildung darstellt, darüber besteht laut Wyss (2013) wissenschaftlicher Konsens. Reflexive Prozesse beinhalten dabei eine Analyse von Erfahrungen und bieten die Grundlage von nachhaltigem und praktischem Handeln. Die Fallarbeit hilft angehenden Lehrpersonen beim ihrem Professionalisierungsprozess, da eine Vielzahl an Unterrichtssituationen erlebt und reflektiert werden sollten (Kap. 3.3). Die Reflexivität der Studierenden kann dabei erheblich gesteigert werden. Dies ist v.a. zur Modifikation der individuellen subjektiven Theorien wichtig. Diese Veränderung ist ein Zusammenspiel von neuem theoretischen Wissen und Praxiserfahrungen durch die Fallarbeit. Die Kasuistik kann vielfältig, z.B. mit eigenen, aber auch mit fremden Fällen, angewendet werden. Des Weiteren kann zwischen Video- und Textfällen unterschieden werden (Kap. 3.3.2).

Das Portfolio bietet sich an, um Gedanken und Reflexionen zu dokumentieren und den Lernfortschritt entsprechend festzuhalten. In der Hochschullehre werden Portfolios vermehrt eingesetzt. Es können Reflexions- oder auch Entwicklungsportfolios erstellt werden. Eine Subkategorie des *Entwicklungsportfolios* ist das *Qualifikationsportfolio* (Kap 3.4). Einige Ergebnisse verschiedener empirischer Studien zeigen, dass die Portfolioarbeit wohl keinen besonderen Effekt auf die Reflexionsfähigkeit hat, jedoch ist positiv zu bewerten, dass damit neues Wissen gespeichert und für lange Zeit zugänglich gemacht werden kann. Von besonderer Bedeutung sind E-Portfolios, da diese auf der einen Seite elektronisch gespeichert werden können und auf der anderen Seite verschiedene mediale Arbeitsergebnisse ablegbar sind. Z.B. können auch Podcasts oder Präsentationen digital angelegt werden, um sie dann mit anderen Gruppenmitgliedern zu teilen und ggf. zu diskutieren. E-Portfolioarbeit eignet sich, zur besseren Vernetzung zwischen Studierenden und für einen Austausch in Gruppen (Kap. 3.4). Wenn Peers im universitären Kontext Themenbezogen interagieren, entsteht optimaler Weise ein Lerneffekt, der dem Professionalisierungsprozess zuträglich ist. Das LLL Sportpädagogik verbindet all diese Elemente der E-Portfolioarbeit, der Kasuistik

und des Forschenden Lernens miteinander. Dadurch soll ein Lernumfeld geschaffen werden, in dem sich Lehramtsstudierende professionalisieren. Die Reflexivität der Studierenden steht im LLL Sportpädagogik im Zentrum, die unmittelbar mit der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zusammenhängt, weshalb die Kasuistik einen elementaren Stellenwert besitzt. Die Reflexionstiefe der Studierenden kann u.a. mit dem ERTO-Modell von Krieg und Kreis (2014) erfasst werden (Kap. 2.4.3).

Im Rahmen der vorliegenden Dissertationsstudie wurden im LLL Sportpädagogik der Universität Kassel Veranstaltungen zum Sportunterricht mit inklusiven Gruppen sowie zum Themengebiet der Unterrichtsqualität durchgeführt. Wie Bosse et al. (2020) feststellten, gibt es bestimmte Fragestellungen im Zusammenhang mit Lehr-Lern-Laboren. Dazu gehören das Professionswissen, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Reflexionsleistung (Kap. 3.2.1). Angelehnt daran ergeben sich zur Wirkung der Laborarbeit in der Sportpädagogik folgende Leitfragen:

- 1a) Mehrt sich das Professionswissen durch das Arbeiten im Lehr-Lern-Labor?
- 1b) Mehrt sich das Professionswissen der Studierenden im Lehr-Lern-Labor deutlicher als in den Kontrollgruppen?
- 2a) Stabilisiert oder steigert sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden im Lehr-Lern-Labor?
- 2b) Unterscheiden sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierende im Lehr-Lern-Labor gegenüber den Kontrollgruppen?
- 3a) Verbessert sich durch das Arbeiten im Lehr-Lern-Labor die Reflexionsleistungen der Studierenden?
- 3b) Steigt die Reflexionsleistung der Studierenden im Lehr-Lern-Labor deutlicher als in den Kontrollgruppen?

Darüber hinaus sind zwei weitere Leitfragen zu beantworten, die sich auf mögliche Zusammenhänge und Einflussgrößen beziehen. In den Studien von Thissen (2019) und Pögl (2021) ergaben sich dazu abweichende Ergebnisse.

- 4) Gibt es gruppenübergreifend Zusammenhänge zwischen Professionswissen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Reflexionsleistungen?
- 5) Gibt es personenbezogene Merkmale, die mit den berücksichtigten Professionalisierungsmerkmalen der Studierenden zusammenhängen?

Zur empirischen Überprüfbarkeit der Fragen werden im nächsten Schritt Hypothesen aufgestellt. Dabei wird die Annahme, die sich aus den theoretischen Überlegungen ergibt, als H1 und die gegenteilige Annahme als H0 bezeichnet. Die formulierten Sätze der untenstehenden Hypothesen beziehen einerseits nur auf die Studierenden im LLL. Auf der anderen

Seite drehen sich die Hypothesen um den Vergleich zwischen den Labor- zu den Kontrollgruppen. Die Operationalisierung der im folgenden aufgestellten Hypothesen wird im methodischen Vorgehen (Kap. 6.4) erläutert.

Zu den Leitfragen bezüglich des Professionswissens werden folgende Annahmen formuliert:

H1: Die Studierenden im LLL mehren ihr Professionswissen in allen Bereichen.	H0: Das Professionswissen der Studierenden im LLL bleibt in allen Bereichen gleich oder verschlechtert sich.
H2: Die Studierenden im LLL mehren ihr Professionswissen in allen Bereichen deutlicher als die Studierenden der KG.	H0: Die Studierenden der KG steigern ihr Professionswissen in allen Bereichen in gleicher Weise oder deutlicher als die Studierenden im LLL.

Zu den Leitfragen bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen werden folgende Annahmen formuliert:

H3: Die SWE der Studierenden im LLL bleiben in allen Bereichen stabil oder steigern sich.	H0: Die Studierenden im LLL zeigen in allen Bereichen der SWE abfallende Werte.
H4: Die Studierenden im LLL weisen im Unterschied zur KG stabile oder steigende SWE-Werte in allen Bereichen auf.	H0: Die Studierenden der KG weisen im Bereichen der SWE in gleicher Weise stabile oder steigende Werte auf, wie die Studierenden im LLL.

Im Hinblick auf die Leitfragen zur Reflexivität werden folgende Annahmen formuliert:

H5: Die Studierenden im LLL steigern ihre Reflexionsleistung in beiden Bereichen.	H0: Die Reflexionsleistung der Studierenden im LLL bleibt in beiden Bereichen gleich oder verschlechtert sich.
H6: Die Studierenden im LLL steigern ihre Reflexionsleistungen in beiden Bereichen deutlicher als die Studierenden der KG.	H0: Die Studierenden der KG steigern ihre Reflexionsleistungen in beiden Bereichen in gleicher Weise oder deutlicher als die Studierenden im LLL.

6 Methodisches Vorgehen

Zur Förderung des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte im Fach Sport wurden zwei Laborveranstaltungen konzipiert und durchgeführt. Die beiden Seminare unterschieden sich thematisch. Eine Gruppe setzte sich vertieft mit der Basisdimension *kognitiv-motorische Aktivierung* auseinander, während sich die andere intensiv mit *Inklusion im Sportunterricht* widmete. Es gab jeweils eine Kontrollgruppe (KG), die sich ebenfalls mit den genannten Thematiken beschäftigten, jedoch Referate als didaktische Form der Informationsaufnahme nutzten. Die empirische Untersuchung dreht sich, entsprechend der abgeleiteten Fragestellungen, darum, inwiefern die Studierenden im LLL Professionalisierungsfortschritte im Vergleich zu Kommiliton*innen aus den Kontrollgruppen machten.

In den folgenden Abschnitten wird ein Überblick über die Interventionsmaßnahme gegeben (Kap. 6.1). Des Weiteren wird das Untersuchungsdesign (Kap. 6.2) und die Stichproben der Vorstudien und der Hauptuntersuchung vorgestellt (Kap. 6.3). Zudem werden die Untersuchungsinstrumentarien in 6.4 erläutert sowie in 6.5 ein Überblick über die computergestützte Auswertungsmethode gegeben. Kapitel 6.6 zeigt relevante Ergebnisse aus der Pilotierung und daraus entstandene Konsequenzen für die Hauptstudie auf.

6.1 Lehrkonzept

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Lehrkonzepten zur Thematik der Unterrichtsqualität in der Sportlehrramtsausbildung. Durch den Diskurs zur Kompetenz von Lehrkräften ist es möglich, spezifische qualitätsbezogene Anforderungen an Sportstudierende zu stellen. Entsprechend sind die Kompetenzdimensionen abzuleiten, die mit passenden Inhalten gefüllt werden können. Schematisch aufgebaut stehen diese Themenkomplexe dann im Zentrum der Lehrveranstaltung.

Die Entwicklung des Lehrkonzepts orientiert sich an Merkmalen der Laborarbeit (Kap. 3). Die Studierenden sollen sich explorativ, im Sinne des Forschenden Lernens, Inhalte erschließen und praktisch erleben. Da alle Untersuchungen in den Zeitraum von pandemiebedingten Restriktionen fielen, wurde auf die Videofallarbeit gesetzt, bei der die Teilnehmenden eine hohe Motivation und Freude und einen starken Bezug zur Unterrichtswirklichkeit verspüren sollten. Alle relevanten Veranstaltungen liefen digital in einem Blended-Learning Verfahren ab, bei dem es freie Selbstlernphasen gab und dann in einem digitalem Plenum Arbeitsergebnisse besprochen und erörtert wurden. Nach Stalker und Horn (2013) handelt es sich dabei um das *Rotation Modell (Flipped-Classroom)*. Dabei wechseln sich Selbstlernphasen und Plenumsitzungen gleichermaßen ab. Die Online-Präsenzsitzungen waren dann Lehrer*innenzentriert und ergebnisorientiert. Arbeitsergebnisse wurden vorgestellt und besprochen sowie Videos im Sinne der Fallarbeit diskutiert. Die Aufgabenstellungen waren abwechslungsreich gestellt mit der teilweisen Option auf Partner*innenarbeit. Dadurch sollte die Studierenden motiviert und gelesene Inhalte verfestigt werden. In den untersuchten Veranstaltungen wurde mit Videoclips gearbeitet, die der Förderung der Kasuistik im Labor nachkam. Dadurch kann gewährleistet werden, dass Wissen, welches vorher

aus wissenschaftlichen Texten gewonnen wurde, praxisnah reflektiert und transformiert wird. Die Förderung des professionellen Blicks auf das Handeln von Lehrkräften kann in besonderer Weise geschult werden. Durch die E-Portfolioarbeit mit *mahara* kann die Reflexivität weiter gefördert werden. Optional kann diese Sammlung von den Studierenden gesichert werden, um zu einem späteren Zeitpunkt der Lehrkraftausbildung darauf zuzugreifen. Verbunden ist damit die Zielstellung, dass angehende Lehrkräfte durch die authentische und komplexitätsreduzierte Lernumgebung in der Entwicklung ihrer pädagogischen Professionalität gefördert werden.

Vier Veranstaltungen wurden im Rahmen der Hauptuntersuchung durchgeführt. Dabei wurde übergreifend die Unterrichtsqualität in den Blick genommen. Die vier Seminare unterschieden sich in Kontroll- und Laborgruppe (LG). Die Kontrollgruppe (KG) arbeitete nach einem klassischen Lehrkonzept mit Referaten und Hausarbeiten. Inhaltlich fokussierten die Gruppen unterschiedliche Aspekte. Auf der einen Seite behandelten sowohl KG als auch LG die Basisdimension *kognitiv-motorische Aktivierung*. Auf der anderen Seite wurde die *Inklusionsthematik* stärker in den Blick genommen.

In Anlehnung an das professionelle Handlungskompetenzmodell von Baumert und Kunter (2013, Kap. 2.3.2) wurden ausgewählte Kompetenzdimensionen bezüglich des aktuellen Wissensstandes über guten Unterricht angepasst. So ist das Professionswissen hier speziell auf die drei Wissensfacetten ausgerichtet (Abb. 15). Außerdem kommt bei einer der beiden Veranstaltungen zusätzlich inklusionsspezifisches Wissen hinzu. Die Inklusionsthematik ist bei dem angesprochenen Seminar als Teil von Unterrichtsqualität zu verstehen. Qualitativ wertvoll sind hier, zusätzlich zu den drei Basisdimensionen, spezielle Konzepte zur Einbindung von Schüler*innen mit Handicap. Abbildung 15 gibt eine Übersicht über die entsprechenden Wissensbereiche zur Unterrichtsqualität. Diese können auch an die Inklusionsthematik angepasst werden, wie bereits Pögl (2021) gezeigt hat.

Professionswissen zur Unterrichtsqualität im Sportunterricht		
<i>Fachwissen</i>	<i>Fachdidaktisches Wissen</i>	<i>Pädagogisches Wissen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Drei Basisdimensionen guten Sportunterrichts • Doppelauftrag des Sportunterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale von Lehrkraftverhalten • Förderung der kognitiv-motorischen Aktivitäten • Reflexion im Sportunterricht • Kooperatives Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot-Nutzungs-Modell • Didaktisches Dreieck • Förderung der allgemeinen kognitiven Aktivierung
<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenitätsmerkmale im Sport • Definitionen zur inklusionsspezifischen Begriffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderkonzepte bzgl. aller Kinder • Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderschwerpunkte • Einstellungen als Einflussgröße zur inklusiven Beschulung

Abb. 15: Bereiche und Facetten des Professionswissens bezogen auf die Dimensionen guten Sportunterrichts.

Die zugeordneten Inhalte werden in verschiedenen sportpädagogischen Veranstaltungen vermittelt. An der Universität Kassel kann das Thema der Unterrichtsqualität im Sportunterricht v.a. als additive Veranstaltung im Sportstudium eingesetzt werden. Aus diesem Grund fanden die für diese Arbeit relevanten Kurse als Theorie-seminare im Bereich Sportpädagogik statt.

Die entwickelten Lehrkonzepte hatten als primäre Ziele, dass die Studierenden Professionswissen erwerben sowie positive Überzeugungen bezüglich der Umsetzung guten Sportunterrichts festigen sollten. Lehnt man diese Vorhaben an das modifizierte Modell an, können Inhalte festgelegt werden, die sich den einzelnen Kompetenzfacetten zuordnen lassen. Dabei muss die Struktur dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand genügen. Abbildung 16 bezieht die Inhalte der Veranstaltung auf das Professionswissen und die Überzeugungen.

Modell professionelle Handlungskompetenz mit dem Fokus Unterrichtsqualität	
Professionswissen	Überzeugungen
Fachwissen <ul style="list-style-type: none"> • Definition und Bedeutung der drei Basisdimensionen guten Sportunterrichts 	Wertebildung <ul style="list-style-type: none"> • Überzeugung qualitativ hochwertigen Sportunterricht anbieten zu können
Fachdidaktisches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Wissen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von qualitativ hochwertigem Sportunterricht 	Epistemologische Überzeugungen <ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen zum Erwerb sportbezogener Fähigkeit und Fertigkeiten in einem qualitativ hochwertigen Sportunterricht
Pädagogisches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Planungswissen zur Gestaltung eines erziehenden Unterrichts sowie Grundlagen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten 	Subjektive Theorien und Unterrichtsziele <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungen über das Lehren und Lernen im Sportunterricht

Abb. 16: Bereiche und Facetten des Professionswissens und der Überzeugungen im Kontext der Unterrichtsqualität.

Bezüglich des Professionswissens zeigt sich die Dreiteilung in die einzelnen Facetten. Auch im Bereich der Überzeugungen lassen sich drei Bereiche erkennen, die Einfluss auf die Handlungskompetenz haben. Entscheidend sind die Besonderheiten hinsichtlich der Unterrichtsqualität, was zur Folge hat, dass spezifisches Wissen getestet und bestimmte Überzeugungen abgefragt werden müssen. Ziel ist es, dass die Studierenden im Rahmen der Veranstaltungen dieses themengebundene Wissen erlangen und stabile Überzeugungen bezüglich der dargestellten Überzeugungen haben.

Der Praxisbezug durch den Videoeinsatz soll u.a. bewirken, dass das Professionswissen besonders stark gefestigt wird. Dabei wird von den Studierenden gefordert, dass sie einen vorgehenden Text lesen und verstehen. Die beschriebenen theoretischen Konstrukte müssen dann im Video wiedererkannt bzw. Mängel beschrieben werden.

Zur Stärkung der SWE bezogen auf qualitativ hochwertigen Unterricht sind zwei wesentliche Faktoren eingesetzt worden. Zum einen wurde am Ende der Portfolioarbeit eine reflexive Aufgabe gestellt, bei der sich die Studierenden ihrer Kompetenzentwicklung bewusstwerden sollten. Zum anderen sollte die Videofallarbeit die positiven Überzeugungen festigen.

Die Inhalte der Texte und die Videosequenzen wurden in einer Präsenzsitzung vertieft besprochen. Bei dieser Reflexion wurden wichtige Fragestellungen intensiv erörtert. Beispielsweise wurde in einem Seminar darüber diskutiert, inwiefern Bewegungszeit und Reflexionszeit im Sportunterricht verteilt sein sollte. Dieser Vorgang wurde bei jeder Themenstellung so vollzogen. Hierbei wird den Studierenden ein Bild von qualitativ hochwertigem Sportunterricht vermittelt, welches durch den iterativen Vorgang die subjektiven Theorien verändern kann und die Reflexionsfähigkeit stärken soll. Es handelt sich also um die geforderte Verzahnung von theoretischen und eng begleiteten praktischen Elementen.

Wie in Kapitel 3.4 beschrieben, ist die E-Portfolioarbeit ein wichtiger Faktor. Die semesterbegleitende Sammlung von digital gesicherten Lernergebnissen wurde über die Lernplattform *mahara* umgesetzt. *Mahara* ist an der Universität Kassel im Bereich Lehramtsstudium erfolgreich erprobt und wird deshalb von vielen Lehrenden eingesetzt (Busse & Bosse, 2020). Man muss dennoch berücksichtigen, dass nicht alle Teilnehmenden Vorerfahrung mit dieser Art der Portfolioarbeit haben. Deshalb gab zu Beginn der Veranstaltung eine Einführung. Diese sollte gewährleisten, dass die Studierenden von Anfang an wenig Probleme mit der Plattform an sich haben. Während dieser ersten Veranstaltung mussten die Studierenden die Möglichkeiten von *mahara* praktisch anwenden.

Diese Art der E-Portfolioarbeit hat den Vorteil, dass sowohl zeit- als auch raumunabhängig gearbeitet und den Lehrgegenständen auf vielfältige Weise begegnet werden kann (z.B. Inhaltsanalysen, Podcasts, Präsentation). Für Busse und Bosse (2020, S. 60) steht fest:

„Reflexive Kompetenzentwicklung mit E-Portfolio bedeutet nicht primär die Dokumentation des eigenen Lernens, sondern bietet die Möglichkeit zur Bearbeitung von Themen mit für die Studierenden erkennbar hoher Relevanz für ihren eigenen Professionalisierungsprozess, und zwar durch die Verknüpfung von Wissen, Erfahrungen und Überzeugungen“.

Bei dem Veranstaltungskonzept verfolgt die Arbeit mit der Onlineplattform den Zweck, die Wissens- und Erfahrungsdokumentation sowie die reflexive Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten zu sichern. Außerdem wurden über diese Lernform Aufgaben gestellt, die der Sicherstellung des Professionswissen dienen.

„Das Portfolio wird häufig auch im Kontext des reflexiven Schreibens betrachtet. Die Schreibdidaktik hat sich inzwischen recht ausdifferenziert und verweist dabei auf die auch empirisch belegten Zusammenhänge zwischen Sprechen, Schreiben und Denken. [...] Schreiben kann das Denken fördern und umgekehrt; diese Wechselprozesse mit Hilfe von Portfolios zu gestalten, bietet sich auch im Hinblick auf die LehrerInnenbildung an“ (Koch-Priewe et al., 2013, S. 49).

Wyss (2013) meint, dass einer verschriftlichen Reflexion eine relativ hohe Nachhaltigkeit innewohnt, jedoch kann das schriftliche Ausformulieren eine Hürde sein, die durch formale

als auch Stilvorstellungen beeinflusst werden. Daher sind Gruppenarbeiten sowie mündliche Reflexionen (Podcast) bewusst anders formuliert worden. Die verschiedenen Aufgabenstellungen hatten aber gemein, dass sie überfachliche Kompetenzen wie die Reproduktion von Inhalten, einen Transfer sowie eine Reflexion gepaart mit Problemlösestrategien von den Studierenden forderte.

Tabelle 1 zeigt exemplarische Inhalte und Aufgabenstellungen zu den übergeordneten Seminarthemen.

Tab. 1: Exemplarische Inhalte und Aufgabenstellungen der seminarbegleitenden Portfolioarbeit.

Übergeordnetes Seminarthema	Inhalte	Aufgabenstellungen
Didaktische Modelle inklusiven Sportunterrichts	<ul style="list-style-type: none"> • Ebenen Modell • Teamteaching • Differenzierung, Individualisierung, • 6+1 Modell • kooperatives Lernen • Tree • Step • Change it • Inclusion Spectrum <p>Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zombieball - Mitmachen, Differenzieren • „Verbrecherjagd“ - Gesprächsrunde, Erklären, Differenzieren • Ringen und Raufen - Erklären, Differenzieren, Stationsarbeit 	<p>Lesen Sie den Text von Tiemann (2016) und schauen Sie wahlweise zwei der drei Videos. Die Modelle aus dem Text von Tiemann stellen hier die Grundlage für die Beurteilung der Unterrichtsqualität dar. Beschreiben Sie welche Merkmale eines ausgewählten Modells in den Videos erfüllt werden. Beurteilen Sie die Unterrichtsszenen und nennen Sie ggf. Handlungsalternativen.</p>
Aktivierung im (Sport-) Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen kognitiver Aktivierung • Lernförderliches Klima • Kognitiv-motorischen Aktivierung im Fach Sport • Prozessmodell der kognitiven Aktivierung • Vertiefung kognitive motorische Aktivierung im Sportunterricht <p>Video:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basketball – kognitive Aktivierung – Spielen 	<p>Erstellen Sie einen Podcast (max. 7min) in dem Sie beleuchten, inwiefern die Aspekte aus dem Video mit den Inhalten der von Ihnen gelesenen Texte zur Aktivierung übereinstimmen. Achten Sie bei Ihrer Analyse darauf, welche inhaltlichen Details im Video zu sehen waren und welche fehlten.</p>

Wie am Anfang des Kapitels erwähnt, wurden zwei verschiedene Lehrkonzepte entworfen. Eines fokussierte v.a. die Basisdimension der kognitiv-motorischen Aktivierung. Darunter fallen die Bereiche Aufgabenstellung, Reflexion im Sportunterricht und die Spezifität der kognitiv-motorischen Aktivierung. Die andere Veranstaltung fokussierte die Inklusion und vertiefte, wie in Tabelle 1 gezeigt, sportdidaktische Modelle sowie u.a. die Förderschwerpunktthematik. Ausgehend vom Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2013) können dabei sowohl Kompetenzen hinsichtlich eines hochwertigen aktivierenden als auch inklusionsbezogenen Unterrichts vermittelt werden. Daraus leiten sich zwei Veranstaltungskonzepte ab.

Beide Seminarschwerpunkte beginnen inhaltlich gleich und unterschieden sich erst im weiteren Verlauf des Semesters voneinander. Zum Schluss enden aber beide Veranstaltungen wieder gleich mit einer Videofallarbeit zu einer ganzen Unterrichtsstunde. Dabei sollten die Teilnehmenden gelernte unterrichtsrelevante Theorien und Konzepte reflektieren. Abbildung 17 stellt den inhaltlichen Aufbau der beiden Seminare grafisch dar.



Abb. 17: Veranstaltungskonzept zur Unterrichtsqualität mit den Schwerpunkten kognitiv-motorische Aktivierung und Inklusion.

In den Präsenzsitzungen wurden Musterlösungen vorgestellt, diskutiert und analysiert. Im Vorfeld hatten die Studierenden aber noch die Gelegenheit, sich im Plenum auszutauschen. Dabei präsentierten ausgewählte oder freiwillige Personen ihre Arbeitsergebnisse. Andere konnten dann widersprechen oder ergänzen. Im Anschluss wurden ungeklärte Fragen diskutiert. Die Teilnehmenden sollten ihren Lernprozess aktiv mitgestalten und sich somit tiefergehend mit dem Themengebiet auseinandersetzen.

6.2 Untersuchungsdesign

Ziel dieser Arbeit ist es, Professionalisierungseffekte von Laborveranstaltungen in der Sportlehrkräfteausbildung zu analysieren und aufzuzeigen. Dazu wurde eine empirische Untersuchung mit zwei Vorstudien und einer Hauptstudie konzipiert. Abbildung 18 zeigt das Untersuchungsdesign, welches für die Prüfung der Forschungsfragen zu Grunde liegt.



Abb. 18: Untersuchungsdesign.

Die Vorstudien dienen zur Erprobung der Seminarabläufe inklusive der dazugehörigen Inhalte. Des Weiteren wurden die Instrumentarien erstmals eingesetzt und evaluiert. Bei der ersten Voruntersuchung, die im Sommersemester 2020 stattfand, trat der erste 'Lockdown' aufgrund der Coronapandemie in Kraft. Aufgrund dessen wurden sehr viele Veranstaltungen digitalisiert. Daraufhin wurden Aufgaben online gestellt und dann von den Studierenden bearbeitet. Die Kommunikation fand ausschließlich 'hinter dem Bildschirm' statt. Die Evaluation von zwei Seminargruppen musste ebenfalls online und digital durchgeführt werden. Es wurden zwei Veranstaltungen miteinander verglichen. Diese unterschieden sich hinsichtlich der Videofallarbeit. Erhoben wurden dabei die SWE sowie die Reflexion zu einem Textfall. Dabei konnten sich die Studierenden einen von zwei Fällen aussuchen, den sie reflektieren wollten. Dabei handelte es sich um Ereignisse aus den Bewegungsfeldern *Laufen*, *Springen*, *Werfen* sowie *Bewegung an und mit Geräten*.

Im Wintersemester 2020/21 fand dann die zweite Voruntersuchung statt. Diese Veranstaltung vertiefte thematisch die Basisdimension der kognitiv-motorischen Aktivierung. Da in diesem Semester die sog. 'zweite Welle' der Coronapandemie die Präsenzlehre einschränkte, wurden auch diese beiden Veranstaltungen durchweg digital durchgeführt. Auch hier wurden zwei unterschiedliche Konzepte angewandt und evaluiert. Dabei fanden diese Erhebungen ebenfalls online statt. Eine Gruppe arbeitete mit selbst erlebten Fällen aus ihren Biografien, während die andere Videofallarbeit betrieb. Erhoben wurden hier das Professionswissen, die SWE sowie die Reflexivität hinsichtlich eines Unterrichtsvideos.

Während die Teilnehmenden bei der ersten Vorstudie zu T₁ und T₂ eine vollständige Reflexion schreiben sollten, wurde bei diesem Durchgang eine andere Strategie gewählt. Damit die Studierenden bei ihrer Post-Reflexion keinen Motivationsverlust verzeichnen, sollten sie ihre erste Reflexion, die sie im Pretest geschrieben hatten, mit für sie wichtigen Aspekten ergänzen. Durch dieses Vorgehen ist eine Verschlechterung der festgestellten Reflexivität nahezu ausgeschlossen. Jedoch ist bei einigen Proband*innen ein möglicher Rückgang der Reflexionsfähigkeit aufgrund von Desinteresse und/oder Motivationsverlust zu erwarten.

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass es sich hier um ein quasi-experimentelles Forschungsdesign handelt.

„Im Unterschied zu den echten Experimenten erfolgt die Zuordnung der Versuchspersonen zu den Experimental- und Kontrollgruppen nicht durch Randomisierung oder Matchen, sondern aufgrund bereits vorhandener Merkmale der Untersuchungseinheiten bzw. erfolgt durch die Untersuchungseinheiten selbst“ (Stein, 2014, S. 141).

Da die Randomisierung¹⁷ in diesem Fall nicht vollständig möglich war, wurde diese experimentelle Anordnung gewählt. Dabei wurden die Gruppen durch die Einwahl in die Seminare generiert.

Mit den Vorstudien startete erstmals eine Laborveranstaltung zum Thema Inklusion, bzw. zur kognitiv-motorischen Aktivierung. Nach der Durchführung der Veranstaltungen wurde diese analysiert. Dies beinhaltete, dass Themenabfolgen, eingesetzte Texte und Videos sowie die Instrumentarien reflektiert sowie die Fragebögen und Reflexionsleistungen der Studierenden bewertet wurden. Entsprechend wurden Texte und Videos zu den Lehrveranstaltungen für die Hauptuntersuchung angepasst.

Die Hauptstudie wurde in vier Gruppen unterteilt. Zum einen unterschieden sie sich hinsichtlich des Inhaltes, da in zwei Gruppen erneut die Inklusionsthematik und in den anderen die Basisdimension kognitiv-motorische Aktivierung fokussiert wurde. Zum anderen konnte konzeptionell jeweils eine Laborveranstaltung und ein ´klassisches´ Seminar mit Referaten unterschieden werden. Letztgenannte Gruppierung wird hier als Kontrollgruppe verstanden, um die Wirkung des Sportpädagogiklabors zu vergleichen.

Zu Beginn wurde jeweils eine Eingangserhebung durchgeführt. Die Instrumentarien werden detailliert in Kapitel 6.4 vorgestellt. Während des Semesters mussten die Studierenden ein E-Portfolio erstellen, welches sich aufgabenbezogen füllte. Bei der Bearbeitung der Aufgaben handelte es sich meist um Inhaltsanalysen, die auf unterschiedliche Arten produziert wurden. Die letzte Aufgabe vor der Post-Erhebung zielte darauf ab, dass die Teilnehmenden nochmals das gesamte Portfolio durchgingen und ihr Wissen auf eine komplette Sportstunde bezogen. Dabei war das Ziel, dass sie sich mit möglichst vielen Inhalten, die sie durch ihre Sammlung digitalisiert vorliegen hatten, nochmals beschäftigten und diese reflektierten. Die Erhebungen der Hauptuntersuchung lief aufgrund der positiven Erfahrungen aus den Voruntersuchungen ebenfalls online und digital ab.

¹⁷ Zufallszuweisung der Versuchspersonen auf die Versuchsgruppen, damit keine anderen Faktoren Einfluss auf das Ergebnis nehmen (Raithel, 2008).

Zu Beginn der Befragung bekamen die Proband*innen den Hinweis, dass es sich um eine Veranstaltungsevaluation handelte, die im Rahmen von PRONET² durchgeführt wurde. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle abgefragten Elemente keinen Einfluss auf die individuelle Bewertung haben. Da sowohl die Wissensabfrage als auch die Reflexionsleistung über *mahara* eingebracht wurden, war die Gewährleistung der Anonymität nicht mehr gegeben. Deshalb gab es bei der SWE Befragung (Anhang 5 & 6) über *Unipark*¹⁸ noch einen Einleitungstext, der betonte, dass es sich um eine rein wissenschaftliche Erhebung handelt und die Daten vertraulich behandelt werden. Des Weiteren ist eine Danksagung in diesem Text enthalten. Eine Instruktion findet sich innerhalb der einzelnen Teilaspekte der Befragung wieder.

Die Abfolge wurde vorgegeben. Zuerst wurde das Professionswissen (Anhang 1 - 4) abgefragt. Dafür hatten die Studierenden 30 Minuten Zeit. Wichtig war zu verhindern, dass die angehenden Lehrkräfte keinen (Noten-)Druck verspürten. Bei der Pre-Erhebung stellten die Dozierenden klar, dass die Wissensabfrage das Vorwissen prüfen sollte und keinen Einfluss auf die Note hat. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass die Seminarinhalte vom Vorwissen abhängen. Bei der Post-Erhebung kommunizierten die Lehrenden, dass die Semesternote bei den Laborgruppen bereits feststeht. Die Teilnehmenden sollten bei *mahara* jeweils eine Ansicht zum Professionswissen freischalten. Diese wurden „das weiß ich schon“ und „das weiß ich jetzt“ betitelt. Dies sollte vermitteln, dass von dozierender Seite kein Druck auf die Richtigkeit der Antworten besteht. Da die Erstellung digital stattfand, konnte nicht überprüft werden, ob die Studierenden Hilfe von dritten Personen bekamen oder googelten. Deshalb wurde im Vorfeld an die Ehrlichkeit appelliert und betont, wie wichtig es für die Evaluation der Veranstaltung ist, dass nicht getäuscht wird.

Nach dem Professionswissen wurde die SWE abgefragt. Dazu wurde bei *Unipark* eine Umfrage mit den Fragen aus den Instrumentarien erstellt, die im Folgenden noch vorgestellt werden (Kap. 6.4.2). Anstatt Kreuze auf Papier zu setzen, sollten die Studierenden vor dem Bildschirm Punkte anklicken. Dafür hatten sie ebenfalls eine halbe Stunde Zeit.

Zum Schluss der Befragung stand die Videofallarbeit an. Dazu schauten die Studierenden im Inklusionsseminar ein 7-minütiges Video einer Inklusionsklasse, die „Feuer, Wasser, Blitz“ spielte (Anhang 7) während die Gruppe die sich mit der kognitiv-motorischen Aktivierung beschäftigte, ein 17-minütiges Video zum Hürdenlauf sah (Anhang 8 & 9).

Die Auswertung erfolgte zuerst über das Kodierprogramm MAXQDA und daraufhin mit dem Statistikprogramm SPSS. Letzteres wurde eingesetzt, um die Reflexionen hinsichtlich ihrer Qualität einzuordnen. Die Antworten auf die gestellten Fragen zur SWE wurden mittels deskriptiver Statistik ausgewertet. Beim Professionswissen musste vorher durch einen Rater die Richtigkeit der Antworten im Wissenstest in Zahlen ausgedrückt werden, bevor Berechnungen dazu beginnen konnten. Bezüglich der Reflexivität war es nötig mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) die erreichten Ebenen zu quantifizieren, um damit Gruppenvergleiche durchzuführen. Auf die Instrumentarien wird in Kapitel 6.4 genauer eingegangen.

¹⁸ Unipark ist ein Online-Befragungs-Tool, das von der Universität Kassel begrenzt nutzbar ist und für diese Studie genutzt wurde, um die Einstellungen und SWE abzufragen.

6.3 Stichproben

Im Folgenden werden die Stichproben der beiden Voruntersuchungen sowie der Hauptuntersuchung detailliert vorgestellt.

Stichprobe Vorstudie Inklusion

Die Stichprobe der Voruntersuchung im Sommersemester 2020 umfasst insgesamt 26 Personen, wovon 16 der LG und 10 der KG angehören¹⁹. Neben der Gruppenzugehörigkeit wurden weitere personenbezogene Merkmale erhoben. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Merkmale der Stichprobe.

Tab. 2: Personenbezogene Merkmale Voruntersuchung Inklusion.

Merkmale	LG (N=16)	KG (N=10)
Geschlecht	Männlich: 5 (33,3)	Männlich: 7 (70%)
	Weiblich: 10 (66,6%)	Weiblich: 3 (30%)
	Fehlend: 1	
Fachsemester Sport	M: 6,53	M: 6,20
	SD: 4,24	SD: 1,23
	Min/Max: 2/20	Min/Max: 4/8
Studiengang	L1: 0 (0%)	L1: 1 (10%)
	L2: 3 (18,8%)	L2: 1 (10%)
	L3: 13 (81,3%)	L3: 8 (80%)
Regelmäßig Kontakt zu Menschen mit Handicap	M: 0,25	M: 0,20
	SD: 0,45	SD: 0,42
Vorerfahrung Inklusion im Studium	M: 0,50	M: 0,20
	SD: 0,52	SD: 0,42
Vorerfahrung Fallarbeit	Ja: 5 (31,25%)	M: 2 (20%)
	Nein: 11 (68,75%)	SD: 8 (80%)

Bei der Frage zum regelmäßigen Kontakt zu Menschen mit Handicap wurden die Studierenden gebeten genauere Angabe zu machen, wenn sie dies bejahten. In der LG gaben vier von 16 Personen an, dass sie regelmäßig Kontakt haben, was 25 Prozent entspricht. Zwei der vier haben jeweils einen Verwandten, der im Rollstuhl sitzt. Eine teilnehmende Person

¹⁹ In der Stichprobe finden nur Teilnehmende Berücksichtigung, von denen sowohl T₁ als auch T₂ vorliegt. Außerdem wurden Fragebögen aussortiert, welche an mehreren Stellen unvollständig ausgefüllt waren.

ist als Schüllassistent tätig und betreut ein Kind mit Autismus. Außerdem wurde noch von einem Befragte angegeben, dass sie ehrenamtlich in der Pflege arbeitet. In der KG waren es 2 von 10 Personen, was einem Prozentanteil von 20 Prozent entspricht, die regelmäßigen Kontakt zu Menschen mit Handicap haben. Hier wurde ebenfalls ein familiärer und ein beruflicher Hintergrund angegeben.

Auffallend ist, dass trotz durchschnittlich fortgeschrittener Studiendauer nur ein Drittel der LG und ein Fünftel der KG Vorerfahrungen mit der Fallarbeit hatten. Aus der Tabelle kann man außerdem noch eine Unterscheidung hinsichtlich des Besuchens von Lehrveranstaltungen zur Inklusion ableiten. Bei der LG hatte die Hälfte universitäre Vorerfahrungen zu dem Thema, während es bei der KG nur ein Fünftel war.

Stichprobe Vorstudie kognitiv-motorische Aktivierung

Tabelle 3 zeigt die personenbezogenen Merkmale der zweiten Voruntersuchung aus dem Wintersemester 2020/21. An der Studie nahmen 32 Personen teil. Beide Veranstaltungen fanden als Lehr-Lern-Labor-Seminar statt. Der Unterschied war hier die Art der Fallarbeit. 19 Studierende arbeiteten mit Videos und 13 mit eigenen erlebten Fällen. Tabelle 3 verschafft eine Übersicht über die Teilnehmenden.

Tab. 3: Personenbezogene Merkmale Voruntersuchung kognitiv-motorische Aktivierung.

Merkmale	LLL-S Videofallarbeit (N=19)	LLL-S biografische Fallarbeit (N=13)
Geschlecht	Männlich: 11 (57,9%)	Männlich: 9 (70%)
	Weiblich: 8 (42,1%)	Weiblich: 4 (30%)
Fachsemester Sport	M: 5,89	M: 6,20
	SD: 2,33	SD: 1,23
	Min/Max: 1/9	Min/Max: 4/8
Studiengang	L1: 0 (0%)	L1:1 (7,7%)
	L2: 2 (10,5%)	L2: 0 (0%)
	L3: 13 (68,4%)	L3: 10 (76,9%)
	L4: 4 (21,1%)	L4: 2 (15,4%)

Auch hier wurden die Vorerfahrungen abgefragt, jedoch gab keine*r der Befragten an, dass im Vorfeld die Fallarbeit oder das Thema der Unterrichtsqualität im Studium vertieft behandelt wurde. Dabei muss aber bedacht werden, dass im Vorfeld nicht explizit erklärt wurde, was unter Fallarbeit zu verstehen ist. Deshalb wurde das in den späteren Erhebungen detaillierter besprochen.

Stichprobe der Hauptstudie

Die Hauptstudie wurde mit vier Untersuchungsgruppen zu jeweils zwei Erhebungszeitpunkten (Pre-Post-Design) durchgeführt. Zwei Veranstaltungen arbeiteten zum Thema Inklusion und zwei zur Basisdimension kognitiv-motorische Aktivierung. Zu beiden Themen gab es eine Versuchsgruppe, die als Laborveranstaltung stattfand sowie eine Kontrollgruppe, die als Seminar mit Referaten durchgeführt wurde. Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen erfolgte insofern zufällig, als dass sich die Studierenden selbständig in die Veranstaltungen einwählten. Einfluss auf die Einwahl wird sowohl die Thematik sowie die Veranstaltungszeit genommen haben.

Tab. 4: Personenbezogene Merkmale Hauptuntersuchung.

Merkmale	LG Inklusion (N=28)	KG Inklusion (N=27)	LG kog. Akt. (N=22)	KG kogn. Akt. (N=20)
Alter	M: 21,48	M: 22,35	M: 23,14	M: 24,11
	SD: 2,10	SD: 3,45	SD: 4,74	SD: 3,53
	Min/Max: 19/27	Min/Max: 19/32	Min/Max: 20/43	Min/Max: 21/35
Geschlecht	Männlich: 10 (35,7%)	Männlich: 13 (48,1%)	Männlich: 16 (72,7%)	Männlich: 16 (80%)
	Weiblich: 18 (64,3%)	Weiblich: 14 (51,9%)	Weiblich: 6 (27,3%)	Weiblich: 4 (20%)
Fachsemester Sport	M: 2,93	M: 3,52	M: 4,59	M: 6,20
	SD: 7,23	SD: 0,52	SD: 2,36	SD: 1,23
	Min/Max: 1/4	Min/Max: 2/12	Min/Max: 2/10	Min/Max: 4/8
Studiengang	L1: 2 (7,1%)	L1: 0 (0%)	L1: 0 (0%)	L1:3 (15%)
	L2: 7 (25,0%)	L2: 3 (11,1%)	L2: 6 (27,3%)	L2: 6 (30%)
	L3: 19 (60,7%)	L3: 20 (74,1%)	L3: 16 (72,7%)	L3: 8 (40%)
	L4: 2 (7,1%)	L4: 4 (14,8%)	L4: 0 (0%)	L4: 3 (15%)
Vorerfahrung Fall- arbeit	Ja: 9 (32,1%)	Ja: 6 (22,2%)	Ja: 11 (50%)	Ja: 11 (55%)
	Nein: 19 (67,9%)	Nein: 21 (77,8%)	Nein: 11 (50%)	Nein: 9 (45%)
Vorerfahrung The- matik im Studium	Ja: 24 (85,7%)	Ja: 22 (81,5%)	Ja: 2 (9,1%)	Ja: 4 (20%)
	Nein: 4 (14,3%)	Nein: 5 (18,5%)	Nein: 20 (90,9%)	Nein: 16 (80%)
Regelmäßig Kon- takt zu Menschen mit Handicap	Ja: 1 (3,8%)	Ja: 5 (18,5%)		
	Nein: 27 (96,4%)	Nein: 22 (81,5%)		

Die Stichprobe zur Inklusionsthematik besteht aus 55 Teilnehmenden. Die beiden Gruppen zur kognitiv-motorischen Aktivierung besteht aus 43 Personen. Somit umfasst die Gesamtstichprobe 98 Studierende. Ein detaillierter Überblick über die Verteilung der Merkmale zeigt sich in Tabelle 4.

Die erhobenen personenbezogenen Merkmale beziehen sich, ähnlich wie in den Vorstudien, auf *Geschlecht, Fachsemester, Studiengang und Vorerfahrungen zur Fallarbeit*. Zur jeweiligen Thematik (Inklusion oder Unterrichtsqualität) und speziell bei den Veranstaltungen zur Inklusion wurde der *regelmäßige Kontakt zu Menschen mit Handicaps* abgefragt.

Auffällig ist die *Geschlechterverteilung* bei den Themenstellungen. Für die Seminare zur Inklusion waren es vor allem bei der Laborveranstaltung deutlich mehr weibliche als männliche Studierende mit Kontakt zu Menschen mit Handicap. In der KG war es ausgeglichen. Hingegen waren bei den Kursen zur kognitiv-motorischen Aktivierung in beiden Gruppen deutlich mehr männliche Studenten.

Die *Vorerfahrungen zur Fallarbeit* sind heterogen. Aufgrund der Erfahrung der Vorstudie zur kognitiv-motorischen Aktivierung (niemand gab an, Vorkenntnisse zu haben) wurde hier erläutert, was unter Kasuistik zu verstehen ist. Die Studierenden konnten dementsprechend ihre universitäre Laufbahn rekapitulieren und mit Hilfe dieser Definition eine verlässlichere Angabe machen. Während die Teilnehmenden der Gruppen zur kognitiv-motorische Aktivierung ausgeglichene Werte aufweisen, haben die Studierenden der Inklusionskurse diesbezüglich deutlich weniger Übung. Häufig wurde das Praxissemester als Erfahrungswert angegeben. Auch die Videofallarbeit wurde von einigen genannt (kognitiv-motorische Aktivierung n = 4).

Auch bei den *Vorerfahrungen zur Seminarthematik* lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Themenstellungen erkennen. Die meisten Studierenden haben im Studium schon zu dem Thema Inklusion gearbeitet. So haben 17 Personen aus der KG und 14 aus der LG eine entsprechende Lehrveranstaltung besucht. Wenige Studierende gaben an, gezielte Hospitationen durchgeführt oder schon selbst unterrichtet zu haben. Auch bei den Kategorien ist die Anzahl ausgeglichen. Zum Thema Unterrichtsqualität ist dagegen im Studium deutlich weniger gearbeitet worden. Aus beiden Gruppen sind lediglich 6 Personen dabei, die dahingehend Vorwissen aus dem Studium mitbringen. *Regelmäßiger Kontakt zu Menschen mit Handicap* wurde nur bei den Inklusionsveranstaltungen abgefragt, jedoch sind auch hier nur wenige, die zustimmend antworteten (5 insgesamt).

6.4 Instrumentarien

In diesem Kapitel werden verwendete Instrumentarien vorgestellt, die sowohl in der Vor- als auch in der Hauptuntersuchung zum Tragen kamen.

6.4.1 Erfassung des Professionswissens

Bei der Recherche zu Instrumentarien zur Erfassung von Kompetenzen bei Sportlehrkräften war sowohl für den Bereich Inklusion als auch für das Feld der kognitiv-motorischen Aktivierung aufgefallen, dass keine umfangreichen spezifischen Instrumentarien vorliegen. Ein Aspekt zur Überprüfung der Forschungsfragen ist die Einordnung des Professionswissen. Dazu wurde für die drei Wissensbereiche nach Baumert und Kunter (*pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen*) ein thematisch angepasster Wissensbogen erstellt. Dabei wurden jeweils vier Fragen formuliert, die sich inhaltlich an Texten der Veranstaltung anlehnten und auf die abgeleiteten Kompetenzmodelle (Inklusion, kognitiv-motorische Aktivierung) bezogen. Die Fragen wurden unterschiedlich hinsichtlich der Schwierigkeit gewichtet. Bei leichten Fragen kam man auf maximal zwei Punkte, mittlere Fragen ergaben drei und schwere wurden mit maximal vier Punkten gewertet. Dabei handelte es sich um ein offenes Frageformat, bei dem die Studierenden ausschließlich, mittels Stichpunkt- oder Zeilenvorgaben eine Orientierung bekamen, wie viel sie schreiben sollen. Tabelle 5 stellt die drei Kompetenzbereiche mit den spezifischen Themengebieten und einer exemplarischen Frage dar.

Tab. 5: Übersicht zu den Kompetenzbereichen des Professionswissens mit Beispielfragen.

Wissensfacetten	Pädagogisches Wissen	Fachwissen	Fachdidaktisches Wissen
Inhalt	Wissen bezogen auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht.	Kenntnisse über die drei Basisdimensionen guten Sportunterrichts.	Fachdidaktische Modelle zur Inklusionsthematik, bzw. zur kognitiv-motorischen Aktivität .
Beispielfrage	Nennen Sie die drei Wege wie man mit Heterogenität im Unterricht umgehen kann und führen Sie diese kurz aus.	Nennen Sie die drei Basisdimensionen eines guten Sportunterrichts.	Welche typischen Merkmale des Lehrkraftverhaltens lassen sich beim kooperativen Lernen unterscheiden?

Alle drei abgefragten Wissensfacetten beinhalteten vier Fragen mit den drei genannten unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. So konnten bei beiden Wissenstests beim *pädagogischen Wissen* 13 sowie beim *fachdidaktischem Wissen* 12 und beim *Fachwissen* 12 Punkte erreicht werden. Zur Auswertung wurden dann die erreichten Punktzahlen in Prozentwerte übertragen, um die Bereiche miteinander vergleichen zu können. Sowohl in den Voruntersuchungen sowie bei der Hauptstudie wurden die Fragen und Punktzahlen von dem Arbeitsbereich *Erziehung und Unterricht des IfSS Kassel* konzipiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die abgefragten Inhalte einer Dimension klar zuordnen lassen. Es handelt sich somit um eine vorgenommene Setzung der Expert*innen des Arbeitsbereiches. Da es sich

um latente Items handelt, die auf die jeweiligen Seminarinhalte zugeschnitten sind, ist dieses Verfahren nicht zu verallgemeinern. Im Vorfeld wurden die Bögen aber mit einer studentischen Hilfskraft, einer Referendarin sowie einer erfahrenen Lehrkraft vorher geprüft. Das Ergebnis dieser Evaluation war, dass die Fragen als verständlich angenommen wurden und sowohl die erfahrene Lehrkraft sowie die Lehrerin im Referendariat deutlich besser abschnitten als die studentische Hilfskraft. Dies spricht dafür, dass mehr Berufserfahrung zu einem breiteren sportpädagogischen Verständnis führt, was auch dabei hilft, die spezifischen Fragen besser zu beantworten.

Die Erhebung des Wissens wurde über die Plattform *mahara* vorgenommen. Dort wurde ein PDF Dokument für die Studierenden bereitgestellt, in dem sie die Fragen vorfanden. Die Teilnehmenden sollten in ihrem Portfolio eine Seite erstellen, auf der sie die Fragen dann beantworteten. Die Proband*innen hatten 30 Minuten Zeit, um alle Fragen zu beantworten.

6.4.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden wurden mit verschiedenen bestehenden Instrumentarien sowie mit selbsterstellten Items erhoben. Dazu wurden zwei themenspezifische Fragebögen erstellt, die an behandelte Inhalte gekoppelt waren. Im Folgenden wird auf die eingesetzten Instrumentarien genauer eingegangen.

SWE zur Inklusionsthematik

Die Proband*innen der Inklusionsveranstaltungen beantworteten die 6-stufigen Kiesel Kurzskaleten von Bosse und Spörer (2014). Die Fragen richteten sich auf die SWE bzgl. der *Gestaltung inklusiven Unterrichts* sowie auf den *Umgang mit Unterrichtsstörungen* und auf die *Zusammenarbeit mit Eltern*. Außerdem wurden von der Arbeitsgruppe Erziehung und Unterricht des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel eine Skala hinsichtlich der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung eines *gemeinsamen Sportunterrichts* kreiert. Tabelle 6 zeigt eine Übersicht aller Kategorien, einer Beispielfrage und die Reliabilität der Kurzskaleten nach Bosse und Spörer (2014). Die Alpha-Werte der Kurzskaleten sind von Bosse und Spörer (2014) übernommen, während die Reliabilität der selbsterstellten Fragen aus der Hauptstudie stammt.

Tab. 6: Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen – Inklusion.

Kategorie	Beispielitem	Cronbachs Alpha
Gestaltung inklusiven Unterricht (Bosse & Spörer, 2014)	Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.	$\alpha = .73$ (4 Items)
Umgang mit Unterrichtsstörungen (Bosse & Spörer, 2014)	Ich bin in der Lage, einen Schüler zu beruhigen, der stört.	$\alpha = .79$ (4 Items)
Zusammenarbeit mit Eltern (Bosse & Spörer, 2014)	Ich bin mir sicher, dass ich den Eltern genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.	$\alpha = .72$ (4 Items)
Gemeinsamer Sportunterricht (neu konzipiert)	Ich bin mir sicher, dass ich im Sportunterricht auch bei größerer Leistungsheterogenität für alle Kinder ein angemessenes Lernangebot organisieren kann.	$\alpha = .86$ (5Items)

SWE zur kognitiv-motorischen Aktivierung

Im Bereich der SWE für die kognitiv-motorische Aktivierung wurde zum einen bestehende Instrumentarium von Jerusalem und Röder (2007) sowie Jerusalem und Drössler (2007) verwendet. Dabei handelt es sich um Fragen zur *Förderung von motiviertem Lernen* sowie zur *Förderung von sozialem Verhalten*. Zum anderen wurden für den Bereich der *Bewegungskompetenz* neu SWE-Skalen konzipiert. Hierbei handelt es sich um Items bezogen auf die Bewegungsfelder sowie die Fertigkeit durch spezifische Aufgabenstellungen Schüler*innen zu aktivieren, zu fördern und einzubinden. Bei allen Fragen mussten die Studierenden eine 4-stufige Skala nutzen. Tabelle 7 soll eine Beispielfrage zeigen sowie Aufschluss über die Reliabilität geben. Alle Fragen sind im Anhang 5 zu finden.

Tab. 7: Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen – kognitiv-motorische Aktivierung.

Kategorie	Beispielitem	Cronbachs Alpha
Motiviertes Lernen fördern (Jerusalem & Röder, 2007)	Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler*innen für meinen Unterricht interessieren.	$\alpha = .82$ (6 Items)
Kompetentes Sozialverhalten fördern (Jerusalem & Drössler, 2007)	Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler*innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.	$\alpha = .84$ (6 Items)
Bewegungskompetenz (neu konzipiert)	Mir gelingt es, im Sportunterricht Lernaufgaben zu stellen, die alle Schüler*innen anregen, nach Lösungswegen zu suchen.	$\alpha = .78$ (13 Items)

Während die Alpha-Werte zu den ersten beiden Skalen aus den Originalquellen entnommen wurden, wurde der Alpha-Wert zur *Bewegungskompetenz* in der Hauptstudie ermittelt. Die Fragen wurden über die Plattform *Unipark* gestellt und die Studierenden hatten auch hier 30 Minuten Zeit, um alle Fragen zu beantworten.

6.4.3 Erfassung der Reflexivität

In dieser Arbeit ist ebenfalls die Prüfung der Reflexivität ein wichtiges Mittel, um eine mögliche Professionalisierung zu eruieren. Dazu wurden Pre- und Post-Reflexionen mittels des ERTO-Modells nach Krieg und Kreis (2014; Kap. 2.4.3) ausgewertet. Im ersten Schritt musste dafür eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgen. Stamann et al. (2016) verbinden mit der Inhaltsanalyse ein hohes Maß an Systematik, um Aussagen zu ordnen. „Als grundlegendes Instrument für die angestrebte Systematisierung der Inhalte dienen Kategoriensysteme“ (ebd., S. 9). Dabei werden die ausgewählten Inhalte, in diesem Fall die verschriftlichen Reflexionen, in Interpretationsschritte zerlegt und systematisch analysiert. Nach Mayring (2015) werden zuerst die Daten festgelegt (Kap. 6.3.3) und dann die Entstehung analysiert. Formale Charakteristika werden daraufhin eingearbeitet, um eine theoretische Differenzierung der Fragestellung vorzunehmen (Kap. 5). Darunter fällt die Festlegung eines Kategoriensystems sowie die Bestimmung des Ablaufes. Im Folgenden müssen klare Definitionen für die Codes vorgenommen werden (Kap. 2.4.3), um mit der eigentlichen Textanalyse zu beginnen bzw. die Zuordnung von Textabschnitten in die Codes vorzunehmen. Dieser Teil wird auch Codierung genannt. Währenddessen und hinterher muss die Zuordnung nochmals auf Theorie und Material überprüft und der gesamte Prozess reflektiert werden. Im nächsten Schritt erfolgt die Ergebniszusammenstellung sowie die Interpretation. Abschließend werden die inhaltsanalytischen Gütekriterien angewandt.

Die Überprüfung der Reflexivität wurde im Vorfeld zur Hauptuntersuchung in mehrfacher Weise angepasst. Bei der ersten Vorstudie sollten die Studierenden einen von zwei Textfällen auswählen und dann reflektieren. Es wurde von ihnen verlangt, dass sie zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils einen neuen Text schreiben sollten. Dabei fiel auf, dass die Motivation bei der zweiten Reflexion recht niedrig war. Das lag nach dem Gedächtnisprotokoll daran, dass zum gleichen Fall ein neuer Text geschrieben werden musste, obwohl schon ein Manuskript existierte. Des Weiteren wurde bemängelt, dass in dem Seminar zwar mit Clips gearbeitet, der Fall zum Abschluss aber mittels Text dargestellt wurde. Deshalb stellte die Arbeitsgruppe die Art und Weise der Erhebung in der Hauptuntersuchung um. Die Teilnehmenden bekamen während der Erhebungen den gleichen Videofall gezeigt, durften sich während der Präsentation Notizen machen und am gleichen Tag ihre Reflexion bei *mahara* hochladen. Jedoch sollten sie bei der zweiten Erhebung den alten Text als Vorlage wiederverwenden. Das bedeutet, sie konnten ihre früheren Gedanken ergänzen und verändern. Im Vorfeld bekamen die Studierenden zur Orientierung vier Hinweise zur Gestaltung der Reflexion:

1. Beschreiben Sie das Ereignis.
2. Benennen Sie zentrale Gründe.
3. Stellen Sie Bezüge zu bekannten Konzepten / Theorien her.
4. Zeigen Sie Handlungsalternativen auf.

Im Nachgang zur Videopräsentation hatten die Studierenden noch die Gelegenheit, Verständnisfragen zum Video zu stellen. Abschließend wurde den Teilnehmenden gedankt und sich daraufhin verabschiedet.

Das Kategoriensystem ist rein deduktiv, da hier das Ebenen-Modell (Abb. 6) von Krieg und Kreis (2014) angewandt wurde. Entsprechend wurden folgende Codes für die Reflexionstiefe festgelegt:

1. Deskriptiv
2. Explikativ
3. Introspektiv
4. Integrativ

Das *deskriptive* Reflektieren geht über das Nacherzählen hinaus. Es handelt sich um eine „rückblickende Schilderung eines Ereignisses, die über eine reine Beschreibung hinausgeht und mindestens eine Bewertung der Situation oder ein Erkennen eines Problems oder beides enthält“ (Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Folgendes Ankerbeispiel soll dies verdeutlichen:

„Die Schüler*innen reagieren unterschiedlich auf diese Aufgabenstellung, denn nicht jeder fängt sofort an. Immer wieder tun einzelne Schüler und Schülerinnen kund, dass sie nicht wüssten, was sie genau aufschreiben sollen. Der Lehrer geht kurz darauf ein, indem er den Arbeitsauftrag wiederholt. Das Ende der Arbeitsphase läuft nicht reibungslos ab und es entsteht auch kein schwungvoller Übergang, da einzelne Schüler*innen länger brauchen. Der Lehrer reagiert darauf, indem er auf diese Schüler*innen wartet, bevor er die Auswertungsphase beginnt“ (J.Sch.).

Bei der *explikativen* Ebene wird ein Grund oder eine Annahme benannt, warum ein Ereignis so aufgetreten ist. Dazu kann folgendes Ankerbeispiel angeführt werden:

„Besonders aufgefallen ist die ständige Unruhe der Schüler*innen, die mit privaten Gesprächen einher ging [sic!]. Das lässt sich darauf zurückzuführen, dass der Lehrer durch den Sitzkreis zwar fast alle Schüler*innen im Blick hatte, jedoch nicht geeignet auf Störungen reagiert hat. So konnten sich die Schüler*innen in ihre Privatgespräche vertiefen, bis der Lehrer eine Ansage machen musste. Zusätzlich wurden die Schüler*innen vor dem Weichboden und auf der Langbank komplett außer Acht gelassen, sodass sie sich ungeniert unterhalten konnten.“ (J.Sch., T₂).

Der Code *Introspektiv* wird vergeben, wenn verschiedene Begründungen genannt und Argumente gegeneinander abgewogen werden, die ggf. auch in der eigenen Biografie liegen.

„Weiterhin führte der Lehrer die Schüler nicht durch gezielte Fragen zum anvisierten Ergebnis, sondern gab Lösungen bzw. Antworten vor. Dies tat er, weil die Schüler nicht selbst auf die Antworten gekommen waren und er dem Unterricht eine zu knappe Zeit beigemessen hatte („schnell“). Bspw. geschah dies bei der Diskussion der einzelnen Bewegungssequenzen des Hürdenüberlaufens. Der Lehrer versuchte den Schülern zu viele Inhalte zu vermitteln. Der Lehrer förderte somit nicht die Kooperation mit den Schülern“ (A.L., T₁).

Die *integrative* Ebene fordert die Einarbeitung von wissenschaftlichen Theorien in die Reflexion. Das nachfolgende Ankerbeispiel zeigt diese Form:

„Konzept des erziehenden Sportunterrichts: Nicht nur die Handlungsfähigkeit im Sport, sondern auch durch Sport, d.h. die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur erschließen und die Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport fördern. Ich finde, dass der Doppelauftrag des Sports mit diesen Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts und mit Hilfe dieses Stundeninhaltes, als eines

der Bewegungsfelder in der Unterrichtsplanung und -gestaltung gut umgesetzt und angewendet wurde“ (S.H.).

Des Weiteren gibt es drei *transformative Ebenen*, bei denen es um Handlungsalternativen geht. Krieg und Kreis (2014, Abb. 6) unterscheiden drei Formen. Die erste Ebene ist eine Handlungsempfehlung, die ein bestimmtes Endverhalten beschreibt. Dazu kann folgendes Beispiel angeführt werden:

„Damit die Interaktionsphasen zwischen den SuS noch kontrollierter ablaufen kann, sollte die Organisationsform (z.B. Sitzkreis) noch strenger eingehalten werden. Zudem sollte bei dem Geben von Aufgabenstellungen darauf geachtet werden, dass alle SuS die Aufmerksamkeit auf die LPS gelenkt haben und nicht noch mit etwas anderem beschäftigt sind“ (H.G.).

Die zweite Form verbindet „Bedingungen, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll“ (Krieg & Kreis, 2014, S. 106). Das Ankerbeispiel zeigt eine Reflexion auf der zweiten transformativen Ebene:

„Meiner Ansicht nach hätte ich den Aufbau, Gruppierungen, Bewegungsabläufe und -anweisung in mehreren sowie in verschiedenen Sequenzen unterweisen können. Drei bis fünf Bahnen (Stationen), wo die Gruppen verschiedene Stufen der Bewegungen vom einfachen, mittel und schwer durchlaufen ausprobieren sollen/können: Technikvariationen (Technikgarten) und Tempowechsel zum Problemlösen fördernd. Hinzu können die Varianten nochmals durch Aufgabenkärtchen für die stärkeren SuS bereichern können, um sie nicht zu unterfordern (J.A.B.B.).

Bei der dritten und letzten Form sollen Kriterien definiert werden, unter denen das Endverhalten als Voraussetzung steht. Diese Art wurde von keinem der Studierenden erreicht. Deshalb kann hier kein Ankerbeispiel aufgezeigt werden.

Codiert wurde von zwei Personen. Dies hatte zum einen den Zweck, ein zufriedenstellendes Maß an Reliabilität zu sichern, zum anderen sollte ein Rücküberprüfung des Materials an die Theorie stattfinden, wie von Mayring (2015) gefordert.

Die Einordnung der Textabschnitte in das Codiersystem wurde mit dem Programm MAXQDA vorgenommen und ermöglicht sowohl eine qualitative als auch quantitative Auswertung. So können Einzelfälle dazu genutzt werden, um einen starken Anstieg der Reflexivität zu zeigen. Dazu werden die Reflexionen von T_1 und T_2 analysiert. Kommt es dabei zu auffälligen Anstiegen oder Veränderungen der Reflexionsleistung, ist das ein bemerkenswertes Ergebnis, welches hier Beachtung finden wird. Außerdem kann neben der qualitativen Betrachtung von Einzelfällen auch eine quantitative Bewertung vorgenommen werden. Nach der ersten Pilotierung wurden die Ebenen numerisch angegeben (Deskriptiv = 1; Explikativ = 2; Introspektiv = 3; Integrativ = 4). Dies geschah ebenso bei der Transformativen Reflexion. Hier kann man mittels des *t-Test für gepaarte Stichproben* Gruppenvergleiche vornehmen. Zur Berechnung von Korrelationen, bzw. Abhängigkeiten zum Professionswissen wurden auch Prozentwerte erschlossen.

Abhängig vom Themenbereich wurden zwei unterschiedliche Videos als Grundlage gezeigt: Die Studierenden, die sich mit der Inklusionsthematik beschäftigten, schauten ein knapp 7-minütiges Video, in dem eine Schulklasse das Spiel „Feuer, Wasser, Blitz“ spielt. In dieser Klasse sind mehrere Kinder mit Handicap zu sehen. Am stärksten fällt ein Mädchen auf,

welches eine Gehhilfe braucht. Für sie werden extra Regeln, bzw. Spielvariationen zugeschnitten. Ansonsten ist noch ein Junge zu sehen, der, nachdem er regeltechnisch ausgeschieden war, noch weiter am Spiel teilnehmen möchte und schließlich von seiner Schulbegleitung zur Bank gebracht wird. Die Lehrperson geht auffällig locker mit den Schüler*innen um und kommentiert teilweise sehr salopp das Verhalten der Kinder. Aus der offiziellen Beschreibung der Videosequenz (Anhang 7) werden noch andere Kinder beschrieben, bzw. deren Beeinträchtigung. Das Video wurde von einem Videoportal der Universität Gießen gezeigt. Hier bestand eine Kooperation mit dem Sportinstitut, sodass auch für das Seminar Clips zum inklusiven Unterricht von der Plattform gezeigt wurden und die Videofallarbeit zu diesem Thema betrieben werden konnte.

Beide Gruppen, die die kognitive-motorische Aktivierung fokussierten, schauten ein 17-minütiges Video. Zu sehen war eine Schulklasse, die sich mit dem Hürdenlauf beschäftigte. Der Lehrer ließ die Schüler*innen erst frei über Hindernisse springen, um dann mit den Kindern die wichtigsten Merkmale der Bewegung zu erarbeiten. Auffällig waren u.a. Kinder ohne Sportsachen und während der Einheit am Rand saßen sowie eine teils hektisch angeleitete Gruppenarbeit, die aus zwei Phasen mit anschließender Plenumsdiskussion bestand. Hierzu gibt es einen Stundenverlaufsplan sowie einen didaktisch-methodischen Kommentar (Anhang 8 & 9).

6.5 Computergestützte Auswertung

In diesem Kapitel werden die statistischen Verfahren beschrieben, die in dieser Arbeit genutzt werden, um die gesammelten Daten auszuwerten. Außerdem wird dabei erläutert, auf welcher Grundlage die Ergebnisse der Rechnungen interpretiert werden.

Relevanz hat hier u.a. der *t-Test bei gepaarten Stichproben*. Hier wird geprüft, ob sich Mittelwerte zweier abhängiger Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Dabei wird die Frage geklärt, inwiefern die Mittelwerte der Gruppen voneinander abweichen. Dieser Test kommt überwiegend dann zum Einsatz, wenn eine Intervention überprüft werden soll, bzw. ob sich die Mittelwerte einer Gruppe zwischen zwei Messzeitpunkten deutlich verändert haben. Im vorliegenden Fall wird die Veränderung durch die universitäre Lehrveranstaltung geprüft. Um herauszufinden, ob ein signifikanter Unterschied vorliegt, wird *Sig. (2-seitig)* analysiert. *Alpha* muss hier bei 0,05 liegen, um von einem klar ersichtlichen Unterschied zwischen T_1 und T_2 auszugehen.

Um zu prüfen, ob sich zwei Gruppen voneinander unterscheiden, wird der *t-Test für unabhängige Stichproben* ausgewählt. Es kann eine Aussage über die Grundgesamtheit auf Basis zweier unabhängiger Stichproben getroffen werden. Bei diesem Verfahren spielen die Mittelwerte der zu vergleichenden Gruppen die entscheidende Rolle. Ist die Abweichung entsprechend groß, kann von einem signifikanten Unterschied gesprochen werden. Auch hier wird standartmäßig der *zweiseitige Signifikanztest* gerechnet, wobei wieder mit einem Freiheitsgrad von 0,05 gerechnet wird, um zufällige Unterschiede auszuschließen.

Der *einfache t-Test* wurde in dieser Arbeit auch verwendet, um herauszufinden, ob personenbezogene Merkmale zu Beginn der Veranstaltungen entscheidenden Einfluss auf die

Hauptuntersuchungsfragen haben. Dieses Verfahren eignet sich deshalb dafür, da hier eine bestimmte Stichprobe, z.B. *regelmäßiger Kontakt mit Menschen mit Handicap*, mit dem Rest verglichen wird. Bei diesem Test kann die Signifikanz sowohl einseitig als auch zweiseitig berechnet werden. Letzterer wird auch als *ungerichtet* bezeichnet, da hier zwischen den Mittelwerten der Stichprobe und dem Rest unterschieden wird. Das Signifikanzniveau muss ebenfalls wieder bei 0,05 liegen.

Um die Reliabilität der neu eingeführten Dimensionen (Wissen und SWE) zu prüfen, wurde *Cronbachs Alpha* berechnet. Dabei wird ein Wert ab $\alpha = .70$ als akzeptabel erachtet (Flandorfer, 2023).

Des Weiteren sollen in dieser Arbeit *Regressionsanalysen* zeigen, ob sich Faktoren gegenseitig beeinflussen. Dabei wird prinzipiell der Zusammenhang einer abhängigen mit mehreren unabhängigen Variablen geprüft. Die *multiple Regression* ist die Erweiterung der *einfachen Regression*, bei der die Auswirkungen einer abhängigen (x_1 bis x_k) auf eine unabhängige (y) Variable geprüft wird. Bei der *multiplen Regressionsberechnung* muss aber für jede unabhängige Variable noch ein Regressionskoeffizient (β) miteinberechnet werden. Im Vorfeld wird der *F-Test* gerechnet. Dieser klärt, ob das Modell insgesamt einen Erklärungsbeitrag leistet. Bei der *Anova* wird das bisher verwendete Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ angesetzt. Wird dies erreicht, kann man weiter rechnen. Erst dann darf die Signifikanz der Regressionskoeffizienten errechnet werden.

Die Berechnung aller gerade genannten Tests wurde mit dem Programm SPSS IMB 28 durchgeführt. Des Weiteren wurde die Reflexivität ebenfalls computerunterstützt codiert (MAXQDA). Dazu wurden die Reflexionsebenen als codierbar eingeordnet und die Passagen, zu denen die Textbausteine passten, dann per Mausclick eingeordnet. Um das Prinzip der Objektivität zu wahren, codierte eine studentische Hilfskraft, die mit diesem System bereits wiederholt gearbeitet hat, ausgewählt, um eine Intercodeübereinstimmung zu gewährleisten. Das Ergebnis liegt für 10 einbezogenen Fällen bei $r = 0.68$, was nach Altmann (1991) als gut zu bewerten ist.

Durch MAXQDA können alle sowie ausgewählte codierte Stellen elektronisch ausgeworfen werden. Ebenfalls können die Stellen kommentiert werden. Ausgewählte Fälle werden in dieser Arbeit gezeigt und ggf. zitiert, um eine qualitative Analyse der Reflexivität zu vollenden. Im Anhang 10-22 werden die vollständigen Reflexionen der ausgewählten Fälle gezeigt.

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der beiden Vorstudien aufgegriffen und erläutert, welche Anpassungen und Veränderungen für die Hauptuntersuchung daraus abgeleitet wurden.

6.6 Relevante Ergebnisse der Voruntersuchung

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Befunde aus den beiden Voruntersuchungen präsentiert und Konsequenzen für die Hauptuntersuchung beschrieben. Dazu werden die beiden Themenbereiche einzeln beleuchtet. Hauptaspekte sind hier das Professionswissen, die SWE und die Reflexivität der Studierenden.

Inklusion

Zum einen wurde, wie in Kapitel 6.4.4 beschrieben, der Ablauf der Überprüfung der *Reflexivität* verändert. Die Proband*innen mussten nicht nochmals eine komplette Reflexion schreiben, sondern durften auf ihren geschriebenen Gedanken zu T₁ aufbauen, da dies auf die Studierende motivierender wirkte. Zum anderen wurde von Text- zu Videofällen gewechselt. Des Weiteren wurden, um die Reflexivität besser quantifizieren zu können, den Ebenen aus dem ERTO-Modell nach Krieg und Kreis (2014) Zahlen von 1 bis 4 zugeordnet und diese dann in Prozente umgerechnet. Mit diesem Verfahren können statistische Zusammenhänge zwischen der Reflexivität und dem Professionswissen hergestellt werden.

Da sich Leitfrage 3 auch die *Selbstwirksamkeitserwartungen zum gemeinsamen Sportunterricht* drehen, wurde, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ein *t-Test bei gepaarten Stichproben* durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich beide Gruppen ähnlich entwickeln: Die Versuchsgruppe konnte ihre SWE bezüglich des *Umgangs mit Eltern* signifikant steigern ($p = .005$, $t = -3.38$), während die Kontrollgruppe ihre SWE im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* klar verbessern konnte ($p = .024$, $t = -2,71$). Alle weiteren abgefragten SWE Merkmale zeigten zwar Verbesserungen in absoluten Zahlen, jedoch keine statistisch signifikanten Veränderungen. Allerdings muss erwähnt werden, dass die Versuchsgruppe nur zu zwei Zeitpunkten im Semester Videofallarbeit betrieben hatte, was den Schluss zulässt, dass dies zu wenig ist, um deutlichere Unterschiede zwischen Labor- und Kontrollgruppe zu erzeugen. Deshalb wurden die Laborveranstaltungen in der Hauptuntersuchung mit deutlich mehr Videoanteilen geplant.

Der *t-Test bei unabhängigen Stichproben* bezogen auf das *Geschlecht* ergab kein signifikantes Ergebnis. Getestet wurde auch, ob es Unterschiede hinsichtlich des *fortgeschrittenen Studienalters* gibt, aber auch hier wurden keine signifikanten Ergebnisse festgestellt.

Weiterhin wurde überprüft, ob der *regelmäßige Kontakt zu Menschen mit Handicap* einen Einfluss auf die SWE haben. Es wurde ersichtlich, dass nur ein kleiner Teil überhaupt regelmäßigen Kontakt zu Menschen mit Handicap hat ($n = 6$). Entsprechend sollte das nicht signifikante Ergebnis bzgl. des Einflusses auf die SWE nochmal kontrolliert und dabei eine größere Stichprobe verwendet werden. Die Ergebnisse zu den anderen Merkmalen (*Geschlecht*, *Vorerfahrung im Studium*) sind ebenfalls nicht auffällig. Jedoch sollte dieser Einfluss in der Hauptuntersuchung erneut geprüft werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Einfluss der *Vorerfahrung im Bereich der Fallarbeit*. Nur sieben Personen hatten

bereits im Studium mit Fällen gearbeitet. Es ergab sich auch hier kein statistisch bedeutsamer Einfluss auf das Erreichen der *Reflexionstiefe*. Keine signifikanten Unterschiede wurden beim Merkmal *Fachsemester* gefunden. Dazu wurden die Studierenden in zwei Gruppen eingeteilt. Alle Studierenden, die im sechsten Semester oder weiter waren, wurden als erfahren und die Kommiliton*innen, die eine geringere Semesteranzahl studiert hatten, als unerfahren eingestuft.

Kognitiv-motorische Aktivierung

Bei dieser Vorstudie wurde erstmals das *Professionswissen* überprüft. Des Weiteren kamen die bekannten Testverfahren zur *Reflexivität* und zur *Selbstwirksamkeitserwartung* zum Einsatz. Für diese Lehrveranstaltung wurden allerdings andere Skalen eingesetzt als bei den Veranstaltungen zur Inklusion (Kap. 6.4.2), da durch die Themensetzungen unterschiedliche Schwerpunkte angesprochen werden.

Vergleichbar sind hier ebenfalls die individuellen Merkmale. Signifikante *Geschlechterunterschiede* waren nicht zu beobachten, auch wenn die Mittelwerte der weiblichen Studierenden beim Professionswissen beim Pretest in allen drei Wissenskategorien etwas höher ausgeprägt waren. Das *Fachsemester* hat in dieser Veranstaltung keinen statistisch bedeutenden Einfluss auf das Vorwissen, auf die SWE und auf die Reflexivität zu T₁. Wie bei der Inklusion wurde zwischen *Erfahrenen* und *Nichterfahrenen* unterschieden. Erfahrene Studierende hatten das *sechste Fachsemester* schon erreicht oder waren darüber. Auch bei dieser Veranstaltung wurde nach Vorerfahrungen gefragt. Hier wurde auch nach der *Vorerfahrung* zur Thematik der *Unterrichtsqualität* gefragt sowie erneut zur *Fallarbeit*. Allerdings wurde diese Frage von keinem Probanden mit „ja“ beantwortet. Im Vorfeld gab es keine Erklärung, was darunter zu verstehen ist. Daher liegt die Vermutung nahe, dass sich die Studierenden nicht sicher waren und eher „nein“ angegeben haben. Diese Erkenntnis war für die Hauptuntersuchung insofern wichtig, als dass eine genaue Erklärung im Vorfeld zu den beiden Fragen erfolgen muss.

Bei dieser Voruntersuchung wurde die Reflexionstiefe erstmals auch in Prozentwerten angegeben, um den Einfluss des Professionswissens prüfen zu können. Jedoch konnte dies statistisch nicht nachgewiesen werden. Lediglich das *fachdidaktische Wissen* aus dem Pretest zeigt einen schwachen Zusammenhang mit der *Reflexionstiefe* ($R^2 = .232$). Dieser Effekt ließ sich bei der Postuntersuchung allerdings nicht bestätigen. Die Frage nach dem Zusammenhang kann in dieser Vorstudie nicht eindeutig beantwortet werden und bleibt für die Hauptuntersuchung zunächst offen. Für das Professionswissen wurde ein themenspezifischer Wissenstest erstellt. Dabei wurde wieder zwischen *Fachwissen*, *fachdidaktischem* sowie *pädagogischem Wissen* unterschieden. Die Fragen richteten sich nach den behandelten Sachverhalten. Die Einteilung wurde durch ein Expertengremium des Arbeitsbereichs Erziehung und Unterricht des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel vorgenommen. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse des Wissenstests bei der Voruntersuchung.

Tab. 8: Ergebnisse Professionswissen Vorstudie kognitiv-motorische Aktivierung (Prozentwerte).

Wissenskategorie & Zeitpunkt	Gruppe	N	M	SD
Pädagogisches Wissen (T ₁)	Video	19	29,51	15,24
	Biographie	13	37,09	14,77
Pädagogisches Wissen (T ₂)	Video	19	51,32	20,90
	Biographie	13	49,73	13,16
Fachwissen Wissen (T ₁)	Video	19	35,53	18,48
	Biographie	13	23,46	17,72
Fachwissen Wissen (T ₂)	Video	19	67,11	20,37
	Biographie	13	58,08	29,41
Fachdidaktisches Wissen (T ₁)	Video	19	12,20	11,54
	Biographie	12	14,02	10,70
Fachdidaktisches Wissen (T ₂)	Video	19	28,47	15,66
	Biographie	12	21,33	11,94

Auffällig ist zu Beginn, dass die Gruppe, welche Videofallarbeit betrieb, einen tendenziell höheren Wissensstand hatte ($p = .075$, $F = .005$), aber sich die beiden Laborgruppen bei der zweiten Erhebung angleichen. Alle anderen Berechnungen bzgl. der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergaben weder zu T₁ noch zu T₂ statistisch relevante Ergebnisse. Allerdings verbessern sich beide Gruppen signifikant vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt:

- Video-Gruppe: Pädagogisches Wissen $p = <.001$ ($t = -4.38$), Fachwissen $p = .003$ ($t = -3.44$) und fachdidaktisches Wissen $p = .002$ ($t = -3.72$).
- Biografie-Gruppe: Pädagogisches Wissen $p = .005$ ($t = -3.43$), Fachwissen $p = .136$ ($t = -1.60$) sowie fachdidaktisches Wissen $p = .018$ ($t = -2.72$)

Es lässt sich somit festhalten, dass bis auf zwei Ergebnisse (Unterschied zu Beginn zwischen beiden Gruppen und kein signifikantes Ergebnis bei der Biografie-Gruppe beim Fachwissen) beide Laborveranstaltungen ähnliche Ergebnisse hervorbrachten.

Konsequenzen für die Hauptuntersuchung

Die beiden Vorstudien hatten sowohl auf die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen als auch auf einige eingesetzte Instrumentarien Einfluss. Nach dem ersten Versuch im Bereich Inklusion wurde deutlich, dass mehr Videos über das Semester eingesetzt werden müssen, um eine klarere Abgrenzung zu einer KG herzustellen. Dies ergab sich aus den Ergebnissen des Vergleichs der beiden Gruppen. Außerdem wurde erkannt, dass die Motivation bei einigen Studierenden während der Postbefragung bzgl. der Reflexionsleistung teilweise sank, was dazu führte, dass die Ergebnisse in diesem Bereich verfälscht wurden. Deshalb wurde beschlossen, in den folgenden Veranstaltungen das Setting so zu ändern, dass die Proband*innen ihre erste Reflexion zum zweiten Messzeitpunkt verändern, bzw. ergänzen sollten. Der Nachteil des Verfahrens ist, dass eine Verschlechterung kaum noch möglich ist. Jedoch sollte man davon ausgehen, dass sich die wenigsten Studierenden direkt nach der Veranstaltung verschlechtern. Die Hauptfrage, ob sich die Teilnehmenden des Laborseminars signifikant von der KG abgrenzen, kann mit diesem Verfahren jedoch beantwortet sehr gut werden.

Des Weiteren wurden thematische Anpassungen bezüglich aktuellerer Texte vorgenommen. Somit mussten sich auch die Fragebögen zum Professionswissen verändern. Diese Veränderungen sowie die Konzeption und Einordnung der Fragen in die Wissensgebiete wurden wieder von der Expertengruppe des Arbeitsbereiches Erziehung und Unterricht des IfSS vorgenommen, genauso wie die Punktevergabe.

Problematisch in dem Datensatz der zweiten Voruntersuchung war, dass keiner der Studierenden angab, Vorkenntnisse im Bereich der Kasuistik oder der Unterrichtsqualität zu haben. Dieses Ergebnis erscheint aufgrund der Eindeutigkeit nicht als aussagekräftig. Daher war eine Konsequenz für die Hauptuntersuchung, dass der Begriff der Fallarbeit erklärt werden muss.

Der Einfluss personaler Merkmale war hier marginal. Nach der ersten Erprobung kann kein bedeutender Einfluss der Vorerfahrung der Inklusionsthematik und des Kontaktes zu Menschen mit Handicap zu den Professionsbereichen (Wissen, SWE, Reflexivität) beobachtet werden. Des Weiteren sind kaum signifikante Regressionen zwischen diesen drei Facetten zu finden, außer bei der kognitiv-motorischen Aktivierung. Diese Verbindung gilt es weiter zu prüfen.

Der Ablauf der Befragung der Hauptstudie wurde aus der zweiten Pilotierung übernommen. Dabei wurde das Professionswissen über eine halbe Stunde digital abgefragt, genauso wie die SWE. Das Video zur Fallarbeit wurde im Anschluss geschaut, dabei durften sich die Studierenden Notizen machen und sollten ihre fertige Reflexion bis zum Abend im E-Portfolios hochladen. Da sich dieses Verfahren bewährt hatte, wurde auch bei der Haupterhebung so verfahren.

7 Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert die Resultate der Datenauswertung im Rahmen der Hauptstudie. Die Ergebnisse orientieren sich an den in Kapitel 5 vorgestellten Forschungsfragen. Daher gliedert sich dieser Abschnitt wie folgt:

- Ergebnisse zum Professionswissen in den Labor- und Kontrollgruppen (Kap. 7.1)
- Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen in den Labor- und Kontrollgruppen (Kap. 7.2)
- Ergebnisse zur Reflexionsleistung in den Labor- und Kontrollgruppen (Kap. 7.3)
- Ergebnisse zum Zusammenhang von Professionswissen, SWE und Reflexionsleistung sowie zum Einfluss personaler Merkmale der Gesamtstichprobe (Kap. 7.4).

Die Auswertung der Daten wurde anhand der vorgestellten computergestützten Verfahren (Kap. 6.5) vorgenommen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dargestellt.

7.1 Ergebnisse zu dem Professionswissen

In diesem Abschnitt wird zu Beginn auf die Ergebnisse zum Professionswissen der Studierenden eingegangen. Der komplette Fragebogen ist im Anhang 1 und 2 dokumentiert. Die einbezogenen Items wurden vom Expertenteam des IfSS speziell für die Seminare angefertigt und repräsentieren die wesentlichen Inhalte der Veranstaltungen (Kap. 6.4.1). Zu Beginn dieses Abschnittes wird die Ausgangslage zu T_1 dargestellt. Im Anschluss werden Befunde zur Berechnung der Veränderungen von T_1 zu T_2 sowie zu Unterschieden am Ende des Seminars (T_2) aufgezeigt.

Veranstaltung zur Inklusion

Bezüglich der Seminare zur Inklusionsthematik stellen sich zu T_1 die Mittelwerte bei zwei der drei Wissenskategorien gleich dar. Für das *fachdidaktische Wissen* ergibt sich ein signifikanter Unterschied bzgl. eines höheren Ausgangsniveaus der Laborgruppe. Der Mittelwert liegt hier bei 29.6% ($SD = 26.8\%$), während die Kontrollgruppe im Mittel 14.3% ($SD = 15.4\%$) erreicht. Daraus ist ein signifikanter Mittelwertunterschied mit mittlerer Effektstärke ($t(43) = -2.60$, $p = .013$, $d = 0.7$) abzuleiten. Das *pädagogische Wissen* betrug bei der Laborgruppe $M = 38.5\%$ ($SD = 19.7\%$) und in der KG 29.5% ($SD = 1.4\%$). Daraus ergibt sich lediglich ein tendenzieller Unterschied mit kleiner Effektstärke ($t(53) = -1.76$; $p = .080$; $d = 0.48$). Beim *Fachwissen* weist die Laborgruppe einen Mittelwert von 36.6% ($SD = 17.4\%$) und die Kontrollgruppe von 34.9% ($SD = 16.7\%$) auf, was zu keinem statistisch relevanten Unterschied führt ($t(53) = -0.36$, $p = .720$, $d = 0.19$).

In den beiden Veranstaltungen zur Inklusion sind deutliche Differenzen zwischen Labor- und Kontrollgruppe bezüglich der Veränderung von T_1 zu T_2 zu erkennen. Abbildung 19 zeigt die Mittelwerte sowie die statistischen Unterschiede für beide Gruppen.

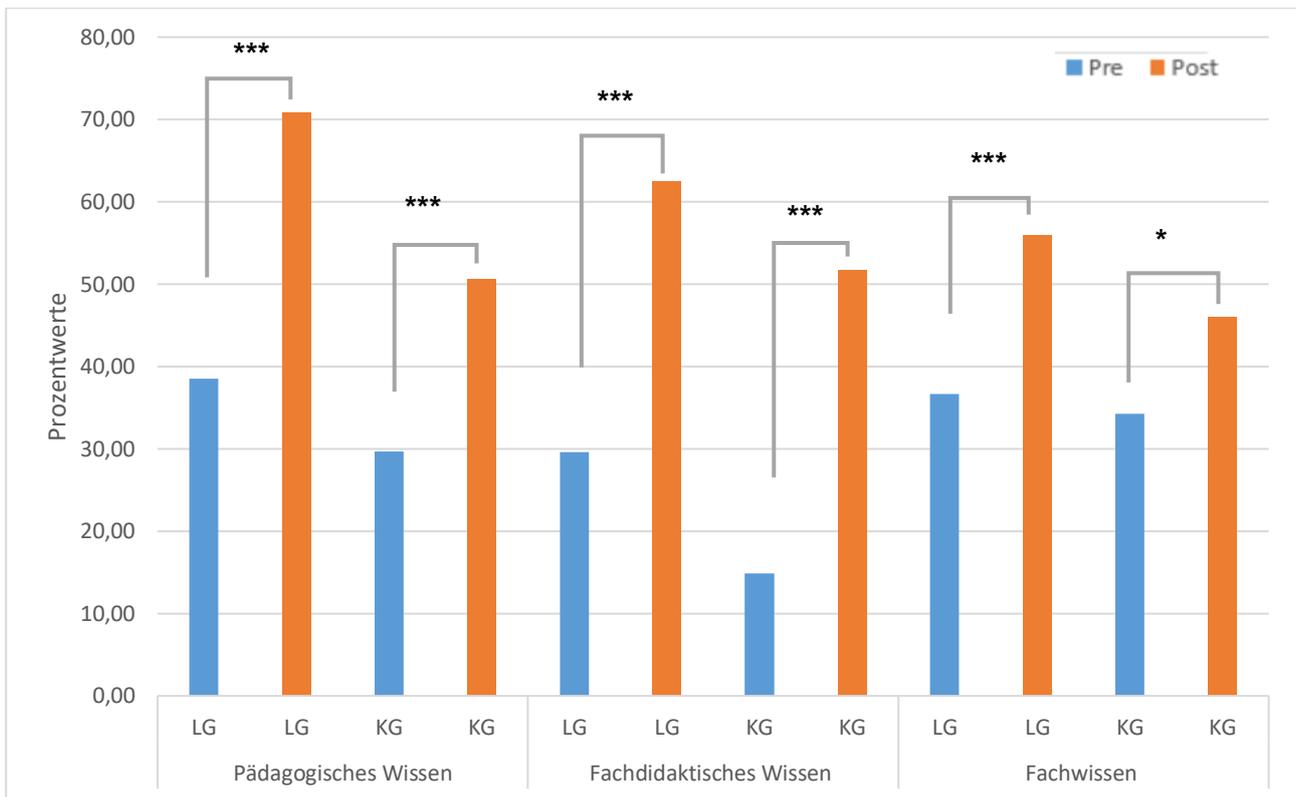


Abb. 19: Veränderungen des Professionswissens der Inklusion von T1 zu T2.

Aus Abbildung 19 geht hervor, dass sich die Mittelwerte beider Gruppen vom Beginn der Veranstaltung bis zum Schluss hin steigern. In fünf von sechs Vergleichen handelt es sich dabei um höchstsignifikante Verbesserungen ($p = .<001$). In der Kategorie *Fachwissen* weist die Kontrollgruppe nur einen signifikanten Wert von $p = .011$ auf. Es sind entsprechend hohe Wissenszuwächse bei Labor- und Kontrollgruppe zu verzeichnen, mit einer Abstufung bei der KG bezüglich des *Fachwissens*.

Beim *t-Test für gepaarte Stichproben* zu T₂ sind zwei signifikante Unterschiede zu verzeichnen. Der Mittelwert der Laborgruppe ist beim *pädagogischen Wissen* (KG: $M = 50.6\%$; $SD = 19.0\%$; LLL: $M = 70.9\%$, $SD = 17.8\%$) höchstsignifikant besser als der der Kontrollgruppe ($t(52) = -4.05$, $p = <.001$, $d = 1.1$). Beim *fachdidaktischen Wissen* hingegen ist kein signifikanter Unterschied ($t(52) = -1.67$, $p = .101$, $d = 0.5$) festzustellen (KG: $M = 51.7\%$, $SD = 20.3\%$; LLL: $M = 62.5\%$, $SD = 26.6\%$). Beim *Fachwissen* ist ein signifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke von ($t(52) = -2.18$, $p = .034$, $d = 0.6$) zugunsten der Laborgruppe zu konstatieren. Der Mittelwert der KG liegt bei 46.0% ($SD = 16.4\%$) und der Mittelwert der LG bei 55.9% ($SD = 17.1\%$).

Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung

In den Seminaren zur Basisdimension der kognitiv-motorischen Aktivierung ist zu T₁ im Bereich des *pädagogischen Wissens* ein signifikanter Unterschied zwischen LG und KG festzustellen ($t(38) = -0,56, p = .003, d = 0.2$). Beim *fachdidaktischen Wissen* und *Fachwissen* sind keine signifikanten Unterschiede in den Ausgangswerten zu erkennen. Die Kontrollgruppe weist einen Mittelwert von 27.3% ($SD = 20.84\%$) auf und die Laborgruppe kommt auf 39.7% ($SD = 27.5\%$). Beim *Fachwissen* ist bei der KG ein Mittelwert von 53.1% ($SD = 20.8\%$) und bei der LG 49.1% ($SD = 24.8\%$) zu konstatieren.

Bezüglich des Professionswissen zur kognitiv-motorischen Aktivierung ergab sich zu T₁ ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, sodass man hier nicht ganz von vergleichbaren Voraussetzungen der LG und KG sprechen kann. Beim zweiten Messzeitpunkt erkennt man durch *den t-Test für unabhängige Stichproben* erneut, dass beim Vergleich von LG- und KG im *pädagogischen Wissen* ein signifikanter Unterschied mit starker Effektstärke zugunsten der Laborgruppe ($t(38) = -3.08, p = .004, d = -0.99$) entstanden ist. Beim *fachdidaktischen Wissen* zeigen sich keine statistisch relevanten Unterschiede ($t(38) = 0.88, p = .384, d = 0.2$), ebenso beim *Fachwissen* ($t(38) = 0.23, p = .822, d = 0.1$). Abbildung 20 zeigt die Prozentwerte der beiden Untersuchungsgruppen bezüglich der drei Wissensfacetten nach Baumert und Kunter (2013).

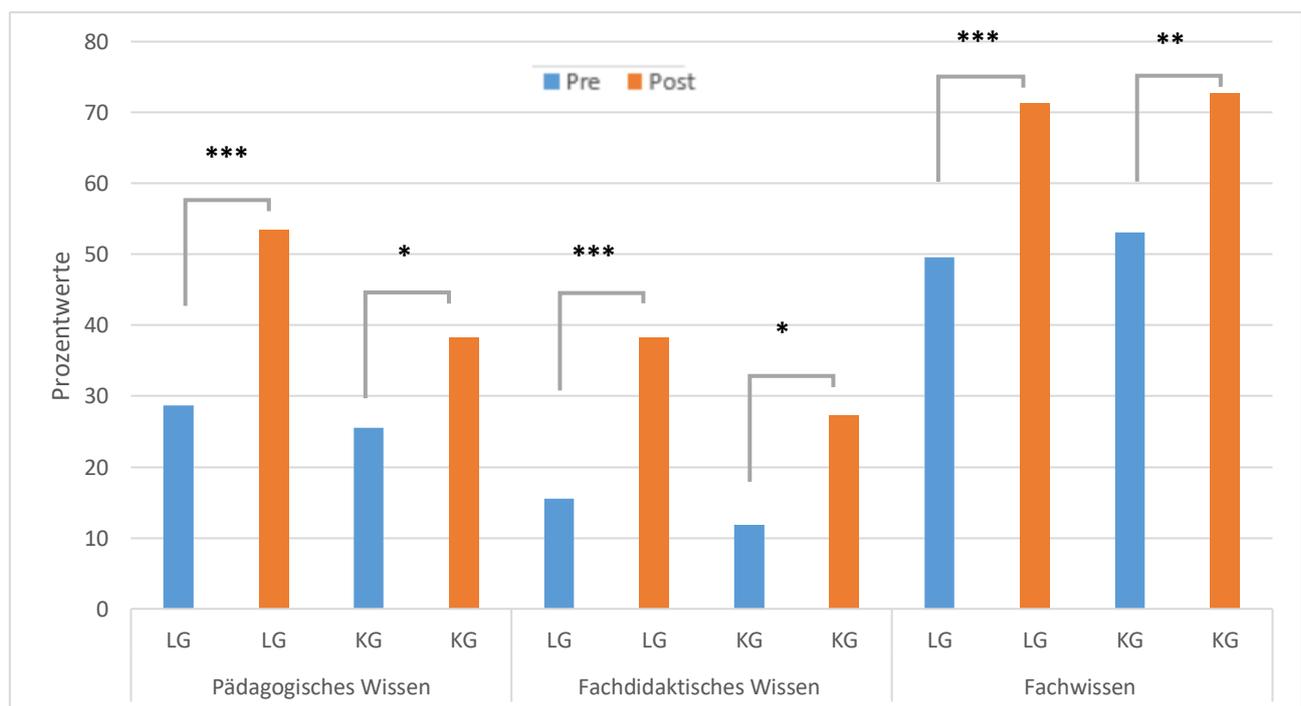


Abb. 20: Veränderungen des Professionswissens der kognitiv-motorischen Aktivierung von T₁ zu T₂.

Bei der Betrachtung der Veränderungen von der Pre- zur Postbefragung (T₁ zu T₂) durch den *t-Test bei Stichproben mit paarigen Werten* fällt auf, dass die Laborgruppe sich durchgehend höchstsignifikant steigert und starke Effektstärken aufweist ($p = <.001$, $d = <-0.8$). Bei der Kontrollgruppe sind zwei signifikante und eine hochsignifikante Verbesserung zu erkennen mit mittleren Effektstärken (pädagogisches Wissen: $p = .007$, $d = -0.62$; fachdidaktisches Wissen: $p = .010$, $d = -0.64$; Fachwissen: $p = .003$, $d = -0.75$).

Bezogen auf die vier berücksichtigten Seminare ist sowohl in den Labor- als auch in den Kontrollgruppen zu erkennen, dass die Studierenden ihr Professionswissen mehren konnten. Die Laborveranstaltungen führen bei den Teilnehmenden durchgehend zu höchstsignifikanten Verbesserungen ($p = <.001$) in allen drei Wissenskategorien. Dies gilt themenübergreifend für die Inklusion und die kognitiv-motorische Aktivierung.

7.2 Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen

Der Abschnitt beschäftigt sich mit den Ergebnissen zu den subjektiven Überzeugungen, verschiedene Anforderungssituationen durch die eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Geprüft wurden hier ebenfalls statistische Unterschiede zwischen Labor- und Kontrollgruppe vor und nach den Seminaren sowie die Veränderungen von T₁ zu T₂ im Vergleich. Zur Erfassung wurden verschiedene Fragebögen (Kap. 6.4.2) genutzt. Studierende, die sich mit dem Thema Inklusion beschäftigen, sollten Einschätzungen zur Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Handicap vornehmen. Ihre Kommiliton*innen, die sich mit der kognitiv-motorischen Aktivierung auseinandersetzen, sollten Bewertungen abgeben, inwiefern sie Schüler*innen zum motivierten Lernen anregen, die Sozialkompetenz fördern sowie Bewegungen schulen können. Auch hier werden Berechnungen zu den beiden gewählten Messzeitpunkten gezeigt sowie die Veränderung von der ersten zur zweiten Erhebung. Die relevanten Ergebnisse zu den einzelnen Facetten werden im Folgenden vorgestellt.

Veranstaltungen zur Inklusion

Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse der *t-Tests bei abhängigen Stichproben für paarige Werte* zu den Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich von T₁ zu T₂.

Tab. 9: Statistische Kennwerte zu den Selbstwirksamkeitserwartungen in den Veranstaltungen zur Inklusion (6-stufige Skala von 1 = lehne vollständig ab bis 6 = stimme vollständig zu).

Kategorie	Gruppe	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	p	t
Gestaltung inklusiven Unterrichts	LG	4.39	0.78	4.48	0.70	0.572	-1.29
	KG	4.36	0.74	4.45	0.61	0.284	-1.80
Umgang mit Unterrichtsstörungen	LG	4.21	0.53	4.48	0.67	0.052	-0.30
	KG	4.24	0.63	4.35	0.56	0.223	-1.64
Zusammenarbeit mit Eltern	LG	4.54	0.56	4.81	0.70	0.038	-1.52
	KG	4.58	0.69	4.60	0.60	0.838	0.66
Gemeinsamer Sportunterricht	LG	4.58	0.59	4.42	0.55	0.145	-1.36
	KG	4.56	0.65	4.38	0.62	0.060	-0.78

Zu Beginn der Untersuchung (T_1) liegen zwischen Labor- und Kontrollgruppe keine statistisch relevanten Unterschiede in den vier Bereichen der SWE vor. Für die Kontrollgruppe ergeben sich keinerlei signifikanten Veränderungen von T_1 zu T_2 . Ein tendenzieller Rückgang ist allerdings in der Kategorie SWE *Gemeinsamer Sportunterricht* zu erkennen. Bei der Laborgruppe lässt sich hingegen eine tendenzielle Zunahme zum *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($p = .052$) feststellen sowie eine signifikant positive Veränderung bei der *Zusammenarbeit mit Eltern* ($p = .038$). Ansonsten bleiben die Werte stabil. Auch zum Ende der Veranstaltung (T_2) liegen keine statistischen Unterschiede zwischen Labor- und Kontrollgruppe vor.

Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung

Tabelle 10 zeigt die Werte für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden, die die Basisdimension kognitiv-motorische Aktivierung vertieften, für die Labor- und Kontrollgruppe im Vergleich von T_1 zu T_2 .

Tab. 10: Statistische Kennwerte zu den Selbstwirksamkeitserwartungen in den Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung (4-stufige Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft genau zu).

Kategorie	Gruppe	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	p	t
Motiviertes Lernen fördern	LG	3.01	0.34	2.98	0.33	.728	.35
	KG	2.99	0.46	2.90	0.44	.433	.80
Kompetentes Sozialverhalten fördern	LG	3.05	0.33	3.07	0.34	.845	-.19
	KG	3.26	0.32	2.99	0.44	.019	2.51
Bewegungskompetenz	LG	2.98	0.33	2.92	0.33	.364	-.97
	KG	2.90	0.44	2.86	0.35	.516	.66

Die Ergebnisse zeigen geringe Unterschiede zwischen den Gruppen zu Beginn (T_1). Nur bei der *Förderung von kompetenten Sozialverhalten* ist ein tendenziell statistisch relevantes Ergebnis zu erkennen ($t = 1.97$; $p = .056$). Bezogen auf die Veränderung von T_1 zu T_2 sind

kaum statistische Veränderungen festzustellen. Allerdings gibt es eine Auffälligkeit: Beim einzig signifikanten Ergebnis der Kontrollgruppe hinsichtlich der Förderung des *kompetenten Sozialverhaltens* handelt es sich um eine relevante Abnahme der SWE in dieser Dimension ($t = 2.57, p = .019$). Ansonsten bleiben die Mittelwertausprägungen stabil. Bei der zweiten Messung (T_2) sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nachzuweisen.

Insgesamt lässt sich zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden feststellen, dass im Unterschied zum Professionswissen wenige Veränderungen im Verlauf der Seminare zu konstatieren sind. Angenommen wurde (Leitfrage 2), dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden stabil bleiben, bzw. sich in den Laborgruppen teilweise steigern und sich dadurch von der Kontrollgruppe abgrenzen. Insgesamt ist jeweils eine signifikante und eine tendenzielle Steigerung bei der Versuchsgruppe zu erkennen. Ansonsten bleiben die Erwartungen der Selbstwirksamkeit der Studierenden in der Laborgruppe stabil. Dagegen steht eine signifikante und eine tendenzielle Abnahme der Proband*innen in der KG. Somit kann man von einer gegenläufigen Tendenz zwischen den beiden Veranstaltungskonzepten hinsichtlich möglicher Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen ausgehen.

7.3 Ergebnisse zu der Reflexivität

Als Grundlage zur Erfassung der Reflexivität dienen hier Reflexionsleistungen, die im Rahmen einer Videofallarbeit gewonnen wurden. Dabei wurden zwei Videos ausgewählt, die thematisch zu den Seminarinhalten passten und kritische Analysen zum Lehrkräfthandeln zuließen.

Der folgende Abschnitt zeigt qualitative und quantitative Ergebnisse zur erreichten Reflexionstiefe der Studierenden sowie zur Fähigkeit, Handlungsalternativen zu benennen (Transformative Reflexion). Zur Einstufung der Reflexionsleistungen wurde das ERTO-Modell von Krieg und Kreis (2014) genutzt, welches vier Ebenen zur Bestimmung der *Reflexionstiefe* und drei Stufen zur *Transformativen Reflexion* unterscheidet. Die einzelnen Reflexionen wurden zunächst qualitativ inhaltsanalytisch nach dem o.g. Modell mit dem Programm MAXQDA ausgewertet (Kap. 6.4.4) und anschließend für eine statistische Analyse anhand der ermittelten Werte quantifiziert. Auch in diesem Kapitel wird wiederum zwischen den Seminaren zur Inklusion und zur kognitiven Aktivierung unterschieden.

Es werden nun die eingesetzten Videoclips skizziert. Daraufhin werden qualitative Ankerbeispiele aufgeführt, um besondere Steigerungen der Reflexivität zu zeigen. Die vollständigen Reflexionen der Ankerbeispiele sind im Anhang 10-22 zu finden. Es folgen die statistischen Berechnungen zu den beiden Messzeitpunkten, bzw. zu den Veränderungen von der Pre- zur Post-Erhebung.

Veranstaltungen zur Inklusion

In dem sechseinhalbminütigen Video welches die Studierenden reflektieren sollten, spielen Schüler*innen einer Mittelstufenklasse das Spiel „Feuer, Wasser, Blitz“. Es kann eine Schülerin mit einem *Gehhandicap*, die eine Mobilitätshilfe brauchte sowie ein Schüler, dem der Förderschwerpunkt *sozial – emotional* zugeschrieben wird, identifiziert werden. Zu Beginn erklärt der Lehrer die Spielregeln. Für das Mädchen mit der Mobilitätshilfe gibt es andere Regeln, die in dem Clip kaum thematisiert werden, was darauf hinweist, dass das Spiel in der Form schon gespielt wurde. Die Lehrkraft spricht kurz mit dieser Schülerin, um die wichtigsten Variationen festzuhalten. Zu Beginn scheiden keine Kinder aus, nach einiger Zeit müssen die letzten einer Runde das Spiel verlassen. Währenddessen kommentiert der Lehrer Aktionen der Teilnehmenden relativ taktlos. Die o.g. Schülerin scheidet im Laufe des Spiels aus. Bei dem Jungen mit dem Förderschwerpunkt *sozial-emotional* ist zu erkennen, dass er als letzter eine Station erreicht und den Spielregeln entsprechend vom Lehrer aufgefordert wird, das Spiel zu verlassen. Jedoch will der Schüler offensichtlich weiterspielen und bleibt auf dem Spielfeld. Erst als eine Förderkraft auf ihn zugeht, mit ihm redet und ihn dann zur Bank führt, wird das Spiel fortgesetzt. Das Video endet mitten im Spiel.

In den nächsten Absätzen sollen Ankerbeispiele die Steigerungen der Reflexionsleistungen von Studierenden aus dem Laborseminar verdeutlichen. Zuerst werden Beispiele gezeigt, die Inhalte des Videos wiedergeben. Daraufhin werden Studierende zitiert, die sich auf den vier Reflexionsebenen des ERTO-Modells verbesserten. Zum Ende des qualitativen Abschnitts werden Verbesserungen der Transformativen Reflexion gezeigt.

Eine Studierende reflektiert bezüglich des gezeigten Fallbeispiels:

"Insgesamt ist die Auswahl des Spiels mit Ausscheiden kritisch anzusehen, denn gerade in heterogenen Gruppen gewinnen bei diesem Spiel meistens die selben [sic!] Kinder und der Rest scheidet immer früh aus" (J.S., T₁).

Die Lehrperson formuliert gegenüber den Kindern auffällig taktlose Sätze. Dazu schreibt M.H.:

"Untermalt wurde diese Einheit von unpassenden und meist negativen Kommentaren seitens der Lehrperson" (ebd.).

Leitfrage 3 bezieht sich darauf, ob Studierende durch das Laborseminar ihre Reflexionsleistungen steigern können. Diese Frage lässt sich anhand von Fallbeispielen bejahen. E.W. kann ihre Reflexionstiefe nach dem ERTO-Modell von *deskriptiv* (Pre-Test) zu *integrativ* (Post-Test) steigern. Bei der ersten Reflexion wurde folgendes formuliert:

„In dem Video sieht man einen kurzen Ausschnitt eines Sportunterrichts. Eine Gruppe mit Mädchen und Jungen spielen zusammen unter der Anleitung eines Lehrers "Feuer-Wasser-Sturm". Eines der Mädchen ist körperlich beeinträchtigt und läuft mit einem Laufwagen. Dieses Mädchen hat andere, an sie angepasste Aktionen. Während die anderen beim Ausruf "Kaffeekränzchen" zum Beispiel ganz in einen bestimmten Kreis treten müssen, reicht es, wenn sie mit den Rädern ihres Wagens die Kreislinie berührt. Durch diese etwas abgewandelten Aktionen ist es dem Mädchen möglich wie der Rest der Gruppe aktiv am Spiel teilzunehmen. Sie wird also nicht ausgegrenzt oder muss aussetzen, sondern kann Teil des Spieles und der Gruppe sein“ (E.W., T₁).

Bei erneutem Anschauen nach der Lehrveranstaltung integrierte sie didaktischer Modelle zu inklusivem Sportunterricht aus der Literatur:

„Der Lehrer hat die Heterogenität also deutlich erkannt und akzeptiert, indem Anpassungen vorgenommen wurden. Nach dem STEP Modell würde es sich hier um eine „Modifed Activity“ handeln bei der allen die Teilnahme am Spiel durch bestimmte Anpassungen ermöglicht wird. T-Task, die Aufgabenstellung wurde so modifiziert, dass allen eine Teilnahme ermöglicht wurde“ (E.W., T₂).

Ein anderes Beispiel liefert F.E., die ebenfalls in ihrer ersten Reflexion die *deskriptive* und in der zweiten die *integrative* Ebene erreicht. Im nächsten Zitat wird deutlich, dass die Studentin erst eine reine Beschreibung vornimmt und zum zweiten Messzeitpunkt bekannte Konzepte aus den Seminarinhalten auf die gleiche Unterrichtssituation anwenden kann. Dazu werden die Ergänzungen zu T₂ in kursiv dargestellt.

„Im Video wird eine inklusive Sportstunde gezeigt, d.h. es ist eine Sportstunde, in der alle SuS mitmachen können, sowohl Kinder mit Gehilfe als auch Kinder ohne Gehilfe. *Es handelt sich demnach um eine heterogene Lerngruppe.* Für die SuS mit Gehilfe wurden die Aktivitäten leicht abgeändert (z.B. kürzere Wege), *d.h. die Spielregeln wurden an ihre Bedürfnisse angepasst. Somit handelt es sich um eine angepasste, gemeinsame Aktivität.* Diese Änderungen wurden von den anderen SuS problemlos akzeptiert. *Die Heterogenität wurde somit sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrkraft akzeptiert*“ (F.E.).

Nach dem Seminar konnte die Studentin inhaltlich deutlich mehr analysieren (heterogene Lerngruppe, Anpassungen). Des Weiteren wurden akademische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität (Akzeptanz) angestellt.

Des Weiteren konnten Studierende ihre *Transformativen Reflexionsleistungen* steigern. Beispielsweise hatte S.W. zu Beginn keine Handlungsalternative entwickelt, während sie bei ihrer Ergänzung (T₂) direkt die zweite Stufe erreichen konnte.

„Einige Durchführungen der Unterrichtsstunde könnten jedoch noch optimiert werden. Bei der Disziplin „Erde“ müssen sich die Kinder auf den Boden legen. Die körperlich beeinträchtigten Kinder sollten, währenddessen eine andere Aufgabe bekommen und nicht nur zugucken. Außerdem sind schnelle Wechsel der einzelnen Disziplinen nicht für alle Kinder realisierbar“ (S.W., T₂).

Für die Auswertung ist von Bedeutung, welche *Reflexionstiefe* die Studierenden erreichen. Die Anzahl der erkannten Ereignisse wurde in der Auswertung nicht berücksichtigt. Es ergibt sich deshalb pro Teilnehmer*in jeweils für Pre- und Post-Erhebung ein Wert zur erreichten *Reflexionstiefe* (Wertebereich 0-4) sowie zusätzlich ein Wert für die *Transformative Reflexion* (Wertebereich 0-3).

Abbildung 21 zeigt die Veränderungen der *Reflexionstiefe* von T₁ zu T₂ für die Laborgruppe.

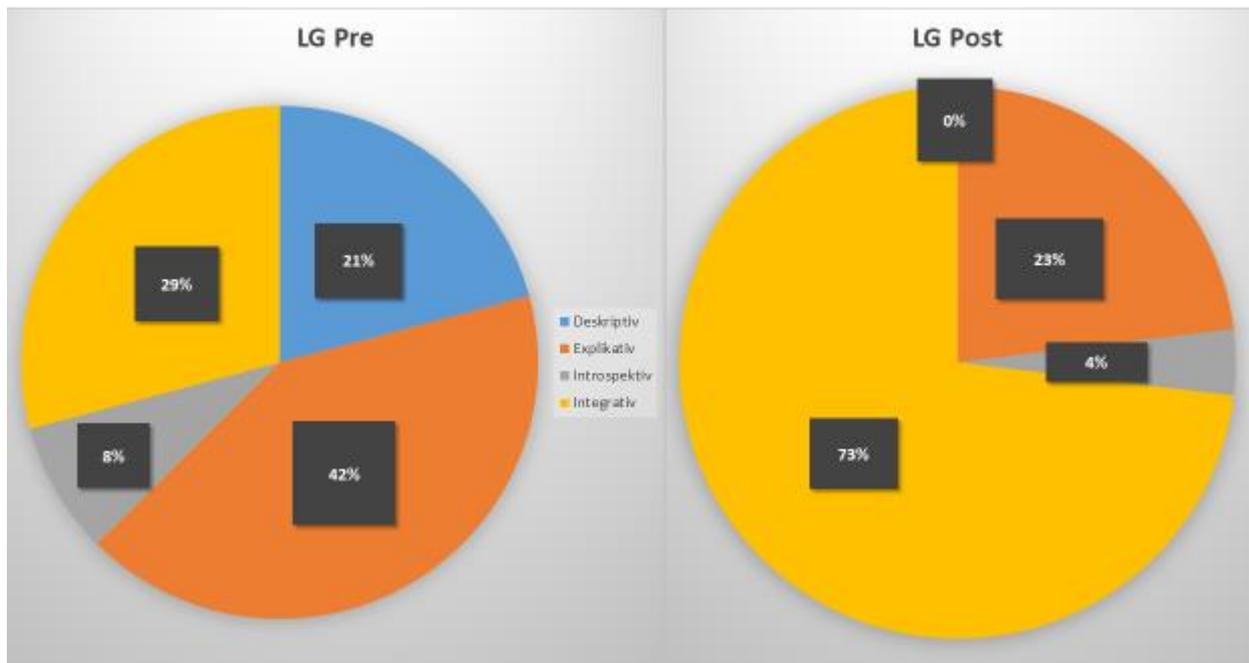


Abb. 21: Erreichung der Reflexionsebenen Laborgruppe Inklusion (n = 27).

Es wird deutlich, dass es in der Laborgruppe zu einer starken Veränderung hinsichtlich der Reflexionstiefe kommt. Über die Hälfte der Studierenden kommen zu T₁ nicht über die zweite, *explikative Ebene* hinaus, während zu T₂ fast dreiviertel der Teilnehmenden (73 %) die höchste, *integrative Stufe* erreicht. Zwar verbleibt fast ein Viertel (23 %) auf der zweiten Ebene, aber niemand reflektiert mehr ausschließlich auf *deskriptivem Niveau*.

Abbildung 22 zeigt die Veränderung der Reflexionstiefe von T₁ zu T₂ in der Kontrollgruppe.

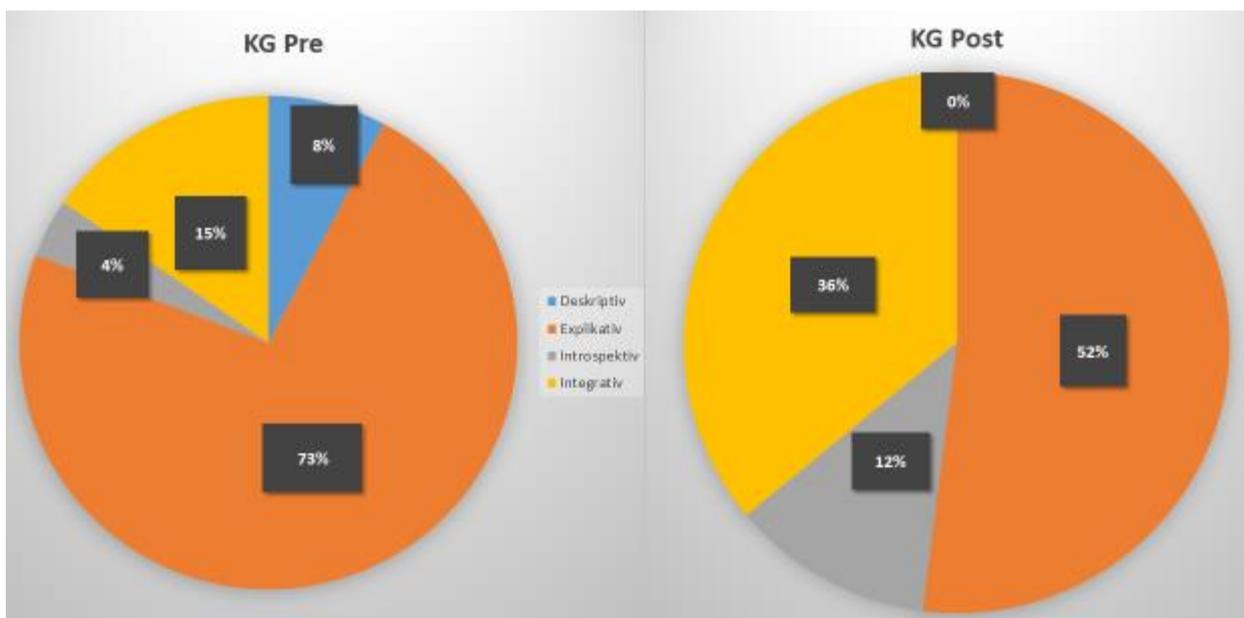


Abb. 22: Erreichung der Reflexionsebenen Kontrollgruppe Inklusion (n = 26).

In der Kontrollgruppe ist ebenfalls der Rückgang der Reflexion auf *deskriptiver Ebene* auf 0 sowie eine Zunahme der höchsten, *integrativen Ebene* um 19 Prozent auf insgesamt 36 Prozent zu verzeichnen. Im Vergleich zur Laborgruppe ist jedoch zu erkennen, dass auch nach der zweiten Messung die Hälfte der Proband*innen (52%) nicht über das *explikative Reflexionsniveau* hinauskommt.

Bezüglich der Reflexionsleistungen im *Transformativen Bereich* zeigen die quantitativen Daten für Labor- und Kontrollgruppe, dass zum ersten Messzeitpunkt keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Gruppen vorliegen. Bei der Post-Reflexion zeigt der *t-Test für unabhängige Stichproben*, dass die Laborgruppe tendenziell mit $p = .089$ bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe erreicht. Beide Gruppen verbessern sich aber über den Zeitraum von T_1 zu T_2 signifikant.

Tabelle 11 zeigt die Mittelwerte sowie Standardabweichungen der Reflexionstiefe und der transformativen Reflexion. Außerdem können die Ergebnisse des t-Tests entnommen werden.

Tab. 11: Reflexionsleistungen der Labor- und Kontrollgruppe zur Inklusion (Reflexionstiefe: Skala 0-4, transformative Reflexion: Skala 0-3).

Reflexionsleistungen	Gruppe	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	p	t
Reflexionstiefe	LG	2.26	1.26	3.37	1.08	<.001	-4.41
	KG	2.27	0.83	2.88	0.95	.003	-3.33
Transformative Reflexion	LG	0.81	0.79	1.07	0.73	.032	-2.27
	KG	0.58	0.70	1.00	0.85	.005	-3.07

Bezüglich der *Reflexionstiefe* lässt sich bei der Laborgruppe eine höchstsignifikante Steigerung von der Pre- zur Post-Erhebung erkennen ($p = .001$, $t = -4.41$). Die Kontrollgruppe verbessert sich hochsignifikant ($p = .003$, $t = -3.33$). Die Laborgruppe weist zu T_2 einen deutlich höheren Mittelwert auf, der sich allerdings nicht signifikant vom Wert der Kontrollgruppe unterscheidet ($p = .089$, $t = -1.74$).

Hinsichtlich der *Transformativen Reflexion* erreicht die Gruppe, die im Labor arbeitete, eine signifikante Steigerung von T_1 zu T_2 ($p = .032$, $t = -2.27$), während die Kontrollgruppe eine hochsignifikante Verbesserung aufweisen kann ($p = .005$, $t = 3.07$).

Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung

Auch hier wird zunächst das gezeigte Video kurz beschrieben. Daraufhin verdeutlichen Ankerbeispiele von Studierenden aus der Laborgruppe erfolgreiche Steigerungen hinsichtlich der Reflexionstiefe sowie der Transformativen Reflexion. Es folgen quantitative Ergebnisse zu den Reflexionsleistungen der Studierenden.

Für diesen Themenkomplex sollten die Studierenden ein 17-minütiges Video reflektieren, in dem das Thema Hürdenlauf mit einer Mittelstufenklasse durchgeführt wurde. Bei der anleitenden Lehrperson handelt es sich um einen Sportstudenten im Praxissemester. Zu Beginn sieht man eine Phase, in der sich die Schüler*innen frei aussuchen dürfen, wie sie über unterschiedlich hohe Hürden oder Bananenkisten laufen. Anschließend bespricht die Lehrkraft mit den Schüler*innen, wie sie über die Hürden gekommen sind und möchte daraufhin auf die ideale Technik zur Hürdenüberquerung kommen. Dazu nutzt sie ein Schaubild, das von den Jugendlichen analysiert wird. Eine Plenumsdiskussion und eine kurze Partnerarbeit werden initiiert. Diese laufen recht hektisch ab und der Lehrer möchte relativ schnell zum Endergebnis fortschreiten. Auffällig sind auch Klassenmitglieder, die während des Prozesses unbeteiligt ohne Sportsachen am Rand sitzen. Dabei schreiben sie in ihren Heften scheinbar Dinge auf, die nichts mit dem Sportunterricht zu tun haben. Am Ende sollen die Schüler*inne die ideale Bewegung um über die Hürden zu kommen anwenden und die Lehrkraft gibt die Aufgabe, anhand der besprochenen Bewegungsmerkmale über die Hindernisse zu springen.

Im Folgenden zeigen Ankerbeispiele Verbesserungen von Reflexionsleistungen der Laborgruppe. Als erstes werden videobeschreibende Zitate gezeigt. Daraufhin wird qualitativ aufgeführt, inwiefern sich Studierende aus dem Laborseminar verbessern. Dabei kommen erst Beispiele, die sich auf die Tiefenebene des ERTO-Modells beziehen, zum Einsatz. Es folgen dann Steigerungen der Transformativen Reflexion.

A.W. interpretiert das Vorgehen im Video wie folgt:

„Dadurch, dass das Ziel der Aufgabe klar ist, der Lösungsweg jedoch nicht, sind die SuS gefordert, selbst die beste Lösung zu finden. Somit ist die kognitive Aktivierung in dieser Phase sehr hoch“ (A.W., T₁).

Danach kommen die Kinder vor einem Whiteboard zusammen und die Lehrperson versucht anhand eines Schaubildes und einer Gruppenarbeit den Bewegungsablauf zu erklären. Auffällig sind noch nicht teilnehmende Schüler*innen, die am Rand sitzen und sich eher mit anderen Dingen beschäftigen.

„Nicht alle Schüler nehmen am Unterricht teil, durch verschiedene Gründe, welche nicht bekannt sind, sitzen drei Schülerinnen am Rand. Sie bearbeiten Aufgaben, welche nichts mit dem Unterricht an sich zu tun haben. Der Lehrer schenkt ihnen keine Aufmerksamkeit und bezieht sich nicht mit ein“ (J.B-B., T₁).

Ein Ziel der Arbeit ist, zu beantworten, ob Studierenden, die das LLL Sportpädagogik besucht haben, ihre Reflexionsleistungen verbessern können. Als Beispiel kann hier S.D. genommen werden, der zu T₁ nur beschreibend reflektierte und damit keine der Tiefenstufen des ERTO-Modells erreichte. Am Ende der Veranstaltung zu T₂ schrieb er eine Reflexion, welche Merkmale der *integrativen* Ebene umfasste, da hier Gedanken zum Klassenklima sowie zu vorhanden Heterogenitätsfacetten verknüpft wurden.

Eine Verbesserung der Reflexionsleistung von der *explikativen* zur *integrativen* Ebene wird im folgenden Beispiel gezeigt. Vorgenommenen Veränderungen, bzw. die Ergänzungen zu T₂ sind in kursiv dargestellt:

„Auf diese erste Übungsphase folgt eine Reflexionsphase, in der die SuS angehalten sind, ihre erlebten Erfahrungen aufzuschreiben. Dadurch werden die SuS kognitiv aktiviert und müssen ihre Bewegungserfahrungen reflektieren. *Bei dieser Reflexion geht es um das ästhetische Erleben des eigenen Sich-Bewegens und die dabei gemachten Erfahrungen der SuS. Dazu sollten sie zunächst reflektieren, was die zentrale Idee der Bewegungsaufgabe war und wann eine Bewegung als gelungen zu bezeichnen ist. Ausgehend von diesem Standpunkt soll weiter reflektiert werden und es wird sich auf bestimmte Bewegungsformen (Techniken und Taktiken) und deren Effekte bezogen. Dieser Ablauf ist bei dieser Reflexion prinzipiell auch zu beobachten. Nachdem die SuS ihre Bewegungserfahrungen formuliert haben, werden einzelne SuS von der Lehrperson zunächst aufgefordert, diese vorzulesen. Die Lehrperson nimmt sich dabei größtenteils zurück und versucht teilweise durch geeignete Moderationsimpulse die SuS zu einer vertieften Reflexion anzuregen. In dieser Phase wird es kurz etwas lauter und unruhiger, weshalb die Lehrperson sofort interveniert und die SuS, auffordert leise zu sein. Dies funktioniert gut, woran eine gute Grunddisziplin sowie eine angemessene Klassenführung der Lehrperson zu erkennen ist*“ (P.L.).

Des Weiteren zeigt die Analyse, dass Studierende, die im Vorfeld bereits eine gute Reflexionsfähigkeit mitbringen, diese im Seminar weiter verbessern können. Zum Beispiel analysierte ein Studierender schon zu T₁ ein Ereignis tiefgründig, jedoch erfolgte das Einbinden von wissenschaftlichen Theorien erst nach dem Besuch der Lehrveranstaltung. Der folgende Text zeigt dies. Dabei ist der letzte Satz des Studenten die Ergänzung, die vorgenommen wurde (Kursiv).

„Die Inhalte bauen aufeinander auf und die SuS schaffen es, auch gemeinsam Aufgaben zu erledigen. Allerdings werden dabei nicht alle SuS einbezogen, besser wäre womöglich eine Arbeit in Kleingruppen gewesen, allerdings hätte dies natürlich Zeit gekostet. Ich finde es interessant, wie die Aufgaben aufeinander aufbauen und es ist schön, dass die SuS an Wissen gewinnen, dass sie bei weiteren Aufgaben verwenden können. Die LP steht dabei außer bei den Gruppenarbeiten unterstützend zur Verfügung und die SuS arbeiten engagiert mit. *Dies zeugt von einer guten Strukturierung des Unterrichts und einer guten Klassenführung*“ (A.K.).

Auch für das Thema der kognitiv-motorischen Aktivierung wurden die studentischen Reflexionen quantitativ ausgewertet. Auch hier ergibt sich jeweils ein Wert für die *Reflexionstiefe* (0-4) als auch für die *Transformative Reflexion* (0-3), der an die erreichten Ebenen des Modells von Krieg und Kreis (2014) gekoppelt ist. Abbildung 23 zeigt für die Laborgruppe die Verteilung der Prozentzahlen bezogen auf die vier Reflexionsebenen nach Krieg und Kreis (2014).

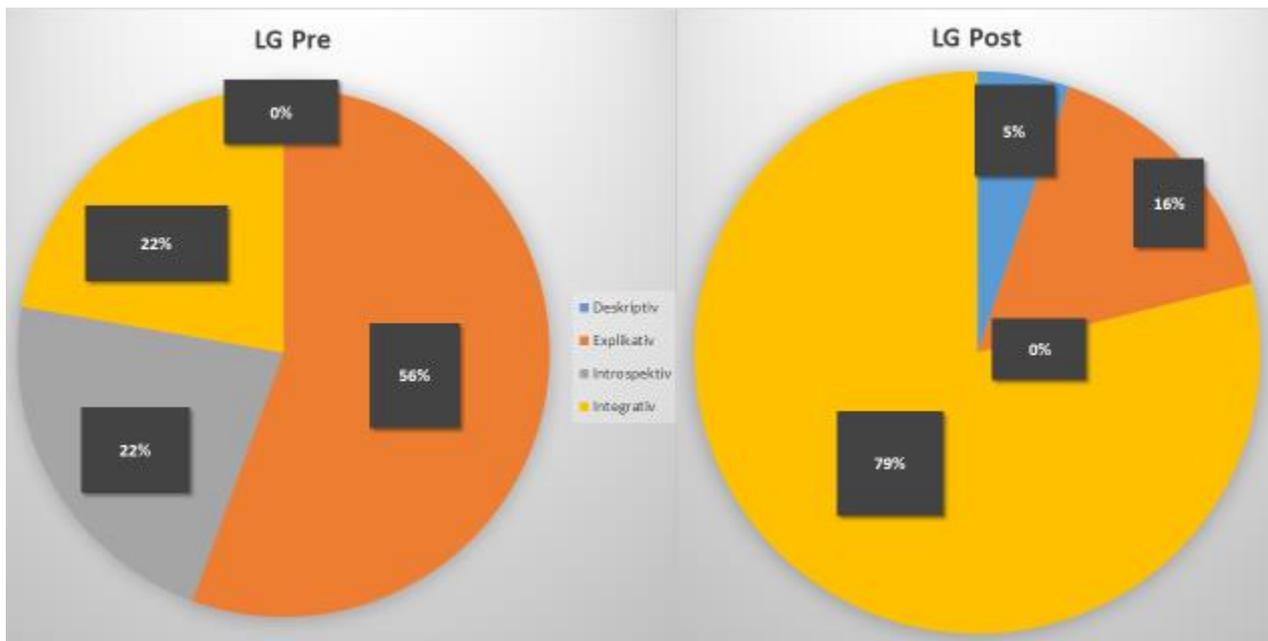


Abb. 23: Erreichung der Reflexionsebenen Laborgruppe kognitiv-motorische Aktivierung (n = 19).

Für die Laborgruppe ist auf der *integrativen Ebene* eine beachtliche Zunahme um 57 Prozent (von 22% auf 79%) zu verzeichnen, entsprechend nehmen die Anteile auf der *explikativen Ebene* ab. Die Studierenden, die zu T₁ noch *introspektiv* reflektierten, haben sich alle bei T₂ verbessert. Es fällt aber auch auf, dass es eine Person gab, die sich in ihrer Reflexionsleistung von der *explikativen* auf die *deskriptive* Ebene verschlechterte. Das passierte in der Untersuchung nur einmal und war deshalb möglich, da wichtige Textzeilen aus der ersten Reflexion im zweiten Durchgang (T₂) durchgestrichen wurden. Abbildung 24 zeigt die Verteilung der Prozentzahlen für die Kontrollgruppe.

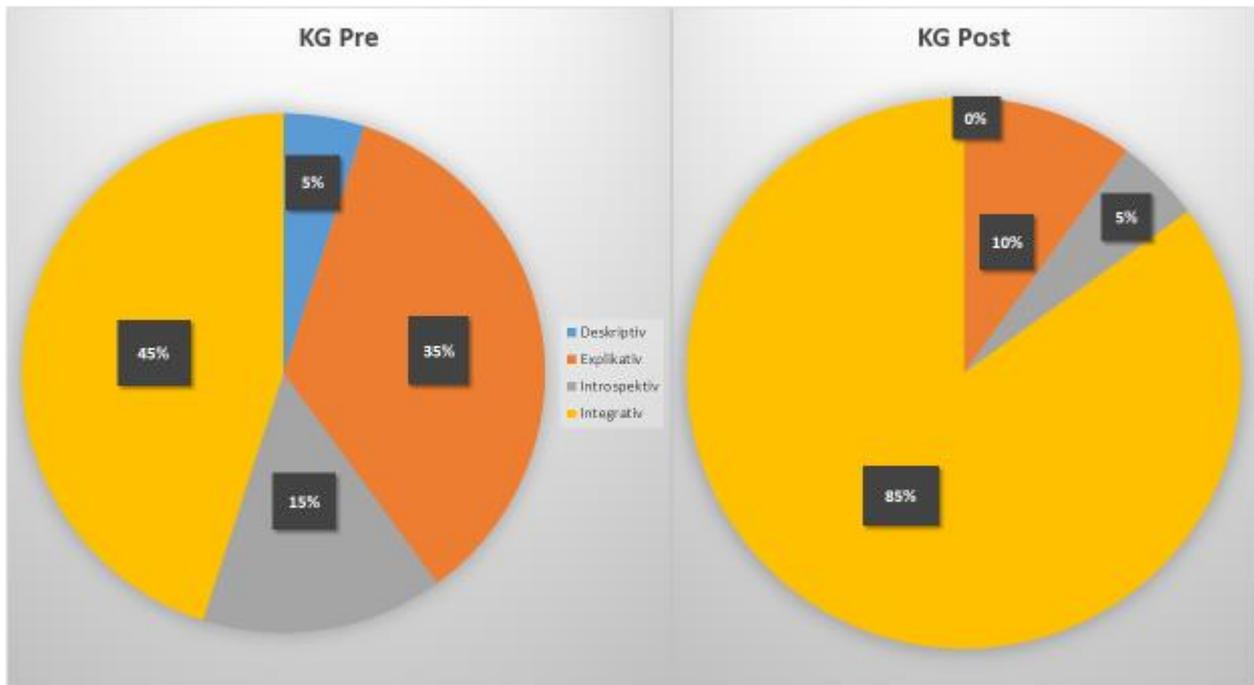


Abb. 24: Erreichung der Reflexionsebenen Kontrollgruppe kognitiv-motorische Aktivierung (n = 20).

Bei der Kontrollgruppe zeigt sich ebenfalls eine starke Steigerung der Reflexionsleistungen hinsichtlich der Reflexionstiefe. Die *integrative Ebene* erreichen zu Beginn 45 Prozent. Nach dem Seminar kommen dann 85 Prozent der Gruppe auf die höchste Stufe des ERTO-Modells. Daneben werden von weniger als einem Drittel der Studierenden Reflexionsleistungen in den unteren drei Bereichen gezeigt. *Deskriptive* Reflexionen können bei der Post-Erhebung nicht mehr festgestellt werden.

Tabelle 12 zeigt die statistischen Kennwerte bezüglich der Reflexionstiefe sowie der Transformativen Reflexion.

Tab. 12: Reflexionsleistungen der Labor- und Kontrollgruppe zur kognitiv-motorische Aktivierung (Reflexionstiefe: Skala 0-4, transformative Reflexion: Skala 0-3).

Reflexionsleistungen	Gruppe	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	p	t
Reflexionstiefe	LG	2.53	1.02	3.53	0.96	.002	-3.63
	KG	3.00	1.03	3.75	0.64	.002	-3.68
Transformative Reflexion	LG	1.00	0.75	1.20	0.06	.578	-0.57
	KG	1.00	0.86	1.05	0.77	.104	-1.71

Im statistischen Vergleich ist festzustellen, dass beide Gruppen zu T₁ die gleichen Mittelwerte bei der Transformativen Reflexion aufweisen. Die Laborgruppe verbessern sich zwar

stärker als die Kontrollgruppe, jedoch sind bei beiden keine signifikanten Steigerungen zu erkennen. Auch zu T₂ ist kein Gruppenunterschied nachzuweisen.

Die Mittelwerte weichen bei der Reflexionstiefe zu T₁ zwar etwas voneinander ab, allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant ($t(37) = 0.63$, $p = .157$, $d = 0.5$). Auch für den zweiten Messzeitpunkt ergeben die *t-Tests für unabhängige Stichproben* ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

Im Vergleich der Veränderungen der Reflexionsleistungen von T₁ zu T₂ ergeben sich hinsichtlich der *Reflexionstiefe* für beide Gruppen signifikante positive Veränderungen (KG: $p = .002$, $t = -3.68$, $d = 0.9$; LLL: $p = .002$, $t = -3.63$, $d = 1.0$). Für die *Transformative Reflexion* trifft dies für beide Untersuchungsgruppe nicht zu ($p = .104$, $t = -1.71$, $d = 0.3$). Dabei verbleiben die Leistungen im Mittel auf der ersten Stufe.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich Schlussfolgern, dass die Reflexionsleistungen bezüglich der Reflexionstiefe durch beide Seminarformen gesteigert wurde. Im Bereich der Handlungsalternativen stagnieren die Werte jedoch. Zwischen den Gruppen sind keine statistischen Auffälligkeiten festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich zur Veränderung der Reflexivität festhalten, dass sich alle Gruppen hinsichtlich der *Reflexionstiefe* nach dem Modell von Krieg und Kreis (2014) gesteigert haben. So weist die Laborgruppe der Inklusionsveranstaltung höchstsignifikante Werte und die drei anderen Seminargruppen weisen hochsignifikante Verbesserungen von T₁ zu T₂ auf. Bezüglich der *Transformativen Reflexion* zeigen die Studierenden der beiden Seminare zur Inklusion keine signifikante Steigerung im Gegensatz zu ihren Kommiliton*innen aus den Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung. Hier muss erwähnt werden, dass letztere niedrigere Ausgangswerte aufweisen. Außerdem sind in diesem Bereich keine Gruppenunterschiede festzustellen.

Die Ankerbeispiele aus der qualitativen Analyse verdeutlichen die aufgetretenen inhaltlichen Verbesserungen der Laborgruppe, die auch in den prozentualen Verteilungen der erreichten Reflexionsebenen zum Ausdruck kommen.

7.4 Analyse zu Zusammenhängen von Professionalisierungs- und personalen Merkmalen

In diesem Kapitel stehen abschließend die Fragestellungen nach den Zusammenhängen der berücksichtigten Merkmale von Professionalisierung in der Lehrkräftebildung (Wissen, SWE, Reflexionsleistungen) sowie die Einflussnahme verschiedener personaler Merkmale der Teilnehmenden im Mittelpunkt. Zuerst werden im Sinne der Leitfrage 4 relevante Ergebnisse dargestellt, die mittels einzeln gerechneter *linearer Regressionen* festgestellt wurden. Im Anschluss werden ausgewählte Berechnungen zu möglichen Einflüssen der berücksichtigten personalen Merkmale auf die Professionalisierungsfacetten präsentiert. Um die Bezüge festzustellen, wird die Trennung zwischen Labor- und Kontrollgruppe verzichtet. Dies ist zusätzlich durch die homogene Stichprobe (Kap. 6.3) zu vertreten.

Professionalisierungsmerkmale – Veranstaltungen zur Inklusion

Zum ersten Messzeitpunkt ergibt sich kein Zusammenhang der Reflexionsleistungen (Reflexionstiefe) und der drei Wissenskategorien. Die zweite Messung zeigt hingegen einen Einfluss des *pädagogischen Wissens* auf die *Reflexionstiefe* ($p = .047$, $R^2 = .075$).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der Wissenszuwachs der teilnehmenden Studierenden erwartungsgemäß erst am Ende der Veranstaltungen auf die Reflexionsleistung auswirkt.

Weiterhin interessant ist der Zusammenhang zwischen den Erwartungen zur Selbstwirksamkeit und der erreichten Reflexionstiefe zu T_1 (Tab. 14).

Tab. 13: Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Reflexionsleistungen zum ersten Messzeitpunkt ($n = 53$).

Reflexionstiefe	R^2	β	t	p
SWE Gestaltung inklusiven Unterrichts	.060	-.245	-1.80	.077
SWE Umgang mit Unterrichtsstörungen	.051	-.225	-1.65	.105
SWE Zusammenarbeit mit Eltern	.025	-.157	-1.14	.262
SWE Gemeinsamer Sportunterricht	.076	-.275	-2.04	.046

Erkennbar ist eine tendenzielle Abhängigkeit der Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die *Gestaltung eines inklusiven Unterrichts* ($p = .077$, $R^2 = .060$) sowie eine signifikante Abhängigkeit zur *Erwartung bezogen auf das Fach Sport* ($p = .046$, $R^2 = .076$) von den gezeigten *Reflexionsleistungen* hinsichtlich der Ebenen von Krieg und Kreis (2014). Bei der Analyse der zweiten Erhebung lassen sich diese Zusammenhänge aber nicht bestätigen.

Des Weiteren lässt sich eine Abhängigkeit der Selbstwirksamkeitserwartung von dem Professionswissen feststellen. So zeigt die lineare Regressionsanalyse zu T_1 , dass das *pädagogische Wissen* sowohl auf die Selbstwirksamkeit bezogen auf die *Zusammenarbeit mit Eltern* ($p = .020$, $R^2 = .098$) als auch auf die Erwartungen hinsichtlich der *Gestaltung eines*

inklusive Sportunterrichts ($p = .048$, $R^2 = .072$) wirkt. Die weiteren Berechnungen zu Abhängigkeiten der einzelnen Professionsfacetten ergaben sowohl zu T₁ als auch zu T₂ keine beachtenswerten Ergebnisse.

Professionalisierungsmerkmale – Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung

Zur Frage nach den Zusammenhängen von Professionswissen und Reflexionsleistung ist eine signifikante Korrelation für den ersten Messzeitpunkt zwischen den *Reflexionsleistungen* (Reflexionstiefe) mit dem *fachdidaktischen Wissen* zu konstatieren ($p = .025$, $R^2 = .129$). Auch die Facette des *Fachwissens* hat hier statistisch relevanten Einfluss auf die ermittelte *Reflexionstiefe* ($p = .007$, $R^2 = .179$).

Die Anova führt zu der Erkenntnis, dass sich das bereits zu Veranstaltungsbeginn vorhandene fachbezogene Wissen, relevant auf die Reflexionsleistung der Teilnehmenden auswirkt. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der *einzelnen linearen Regressionsanalysen* unter Berücksichtigung der beiden Messzeitpunkte.

Tab. 14: Einfluss der Wissenskategorien auf die Reflexionsleistungen ($n = 39$).

Reflexionstiefe	R²	β	t	p
Pädagogisches Wissen (Pre)	.048	.218	1.34	.188
Fachwissen (Pre)	.179	.423	2.4	.007
Fachdidaktisches Wissen (Pre)	.129	.359	2.34	.025
Pädagogisches Wissen (Post)	.064	.252	1.59	.121
Fachwissen (Post)	.003	.056-	-0.34	.734
Fachdidaktisches Wissen (Post)	.014	.119-	-0.72	.475

Geprüft wurden weiterhin der Einfluss des *Professionswissens* auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden. Zum ersten Messzeitpunkt kann eine signifikante Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit bezogen auf die *Förderung von motiviertem Lernen* vom *Fachwissen* beobachtet werden ($p = .039$, $R^2 = .110$). Außerdem wurde ein tendenzieller Zusammenhang zwischen dem *Fachwissen* und der *SWE Bewegungskompetenz* festgestellt ($p = .061$, $R^2 = .091$). Die Bedeutung des Professionswissens für die Lernförderung bleibt auch für den zweiten Messzeitpunkt erhalten, wobei sich hier ein signifikanter Zusammenhang mit der Erwartung zur Selbstwirksamkeit bezogen auf die Förderung von *motiviertem Lernen* und dem *fachdidaktischen Wissen* zeigt ($p = .033$, $R^2 = .120$). Weitere Prüfungen ergaben keine statistischen Auffälligkeiten.

Personale Merkmale – Veranstaltungen zur Inklusion

Auch mit Blick auf die Seminargruppen zur Inklusionsthematik wurde der Einfluss des *Geschlechts* geprüft, wobei sich allerdings keine statistisch relevanten Befunde ergaben.

Zu berichten ist hingegen von einer tendenziell negativen Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch das fortgeschrittene Studium (*Fachsemester*). So zeigt die Regressionsanalyse, dass Absinken der erwarteten Selbstwirksamkeit bezogen auf die *Zusammenarbeit mit Eltern* ($p = .057$, $R^2 = .067$) in Abhängigkeit vom *Fachsemester*. Die Abbildung 28 veranschaulicht den beschriebenen Effekt der sinkenden Selbstwirksamkeitserwartungen.

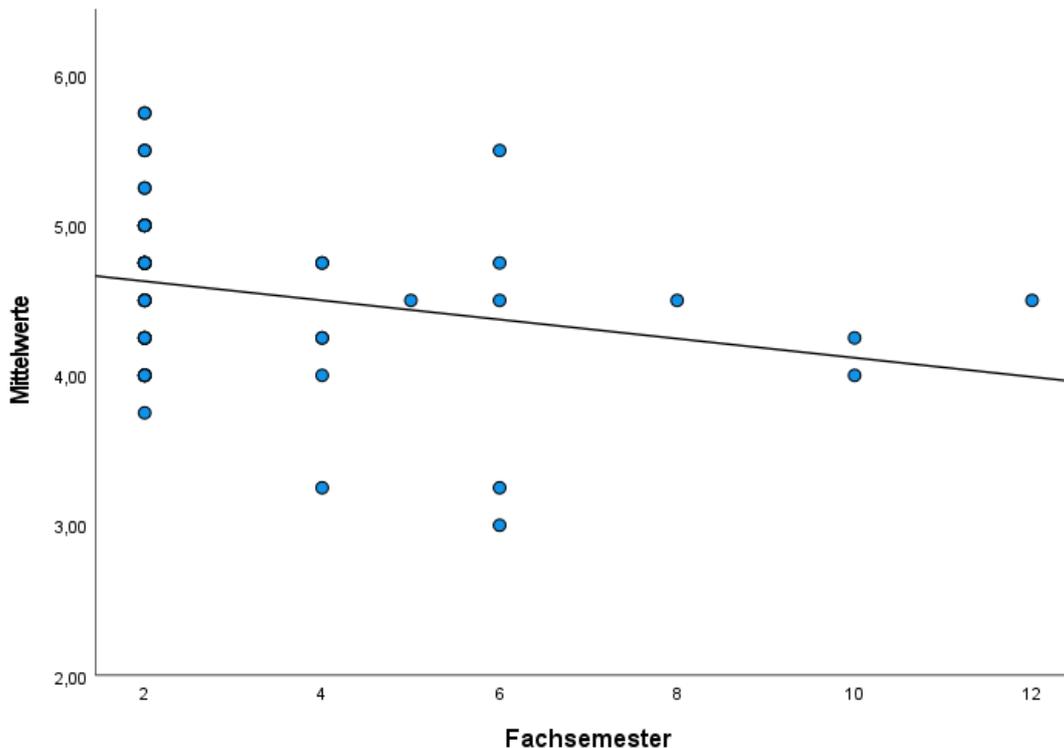


Abb. 25: SWE Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf das Fachsemester zu T_1 (Skala: 1-6.)

Die Arbeit verfolgte ebenfalls das Ziel zu prüfen, inwiefern *regelmäßiger Kontakt zu Menschen mit Handicap* Einfluss auf das *Professionswissen* hat. Wie aus der Stichprobenbeschreibung (Kap. 6.3) hervorgeht, haben nur 6 Studierende angegeben, dass dies auf sie zutrifft. Dies lässt keinen empirischen Schluss zu und kann als Mangel der Stichprobe beschrieben werden.

Im Vorfeld wurde auch angenommen, dass Studierende, die bereits in ihrem Studium zum *Thema Inklusion* gearbeitet haben, bessere Ergebnisse bezüglich des Vorwissens erreichen. Diese Annahme muss verneint werden, denn entgegen der Erwartung ergab sich für das *Fachwissen* der Befund, dass diese Gruppe sogar signifikant schlechtere Wissenswerte produzierte ($p = .009$, $R^2 = .122$).

Eruiert wurde auch die Annahme, dass Proband*innen, die bereits in anderen universitären Kontexten *Erfahrungen in der Fallarbeit* gesammelt haben, mit anderen Selbstwirksamkeitserwartungen starten. Tabelle 15 zeigt die Werte der gerechneten linearen Regressionen.

Tab. 15: Einfluss von Erfahrungen in der Kasuistik auf SWE zum ersten Messzeitpunkt (n = 55).

Fallarbeit	R ²	β	t	p
SWE Gestaltung inklusiven Unterrichts	.093	-.304	-2.33	.024
SWE Umgang mit Unterrichtsstörungen	.014	-.225	-0.87	.387
SWE Zusammenarbeit mit Eltern	.127	-.356	-2.78	.008
SWE Gemeinsamer Sportunterricht	.078	-.280	-2.12	.038

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf *die Gestaltung inklusiven Unterrichts* fällt beim ersten Messzeitpunkt auf, dass diejenigen, *ohne Vorerfahrung in der universitären Fallarbeit*, signifikant höhere Werte aufwiesen als die Personen *mit Erfahrung* ($p = .024$, $R^2 = .093$). Auch bezüglich der Selbstwirksamkeit in der *Zusammenarbeit mit Eltern* haben Teilnehmende *ohne Vorerfahrungen* signifikant positivere Erwartungen ($p = .008$, $R^2 = .127$). Darin reiht sich das Ergebnis zur SWE bezogen auf den *inklusive Sportunterricht* ein, indem auch hier signifikant höhere Angaben von Studierenden *ohne Vorerfahrungen* ($p = .038$, $R^2 = .078$) gemacht wurden. Beim Zusammenhang mit dem *Professionswissen* und der *Reflexionsleistungen* bleiben die statistischen Analysen unauffällig.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kasuistik im Studium möglicherweise negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hat. Bezogen auf die bekannte Literatur (Tschannen-Moran, et al., 1998) wird hier bestätigt, dass das Wahrnehmen von Unterrichtspraxis zu negativen Erwartungen führen kann.

Personale Merkmale – Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung

Neben den Zusammenhängen der Professionalisierungsfacetten untereinander bezieht sich die Leitfrage 5 auf mögliche Einflüsse personaler Merkmale (Geschlecht, Semesteranzahl, Vorerfahrungen). Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung werden im folgenden Absatz vorgestellt.

Bei den Veranstaltungen zum Thema der kognitiv-motorischen Aktivierung kann ein deutlicher Unterschied des *Fachwissens* zu T₁ zugunsten der *weiblichen Studierenden* nachgewiesen werden ($p = .010$, $R^2 = .168$). Abbildung 25 verdeutlicht den Unterschied.

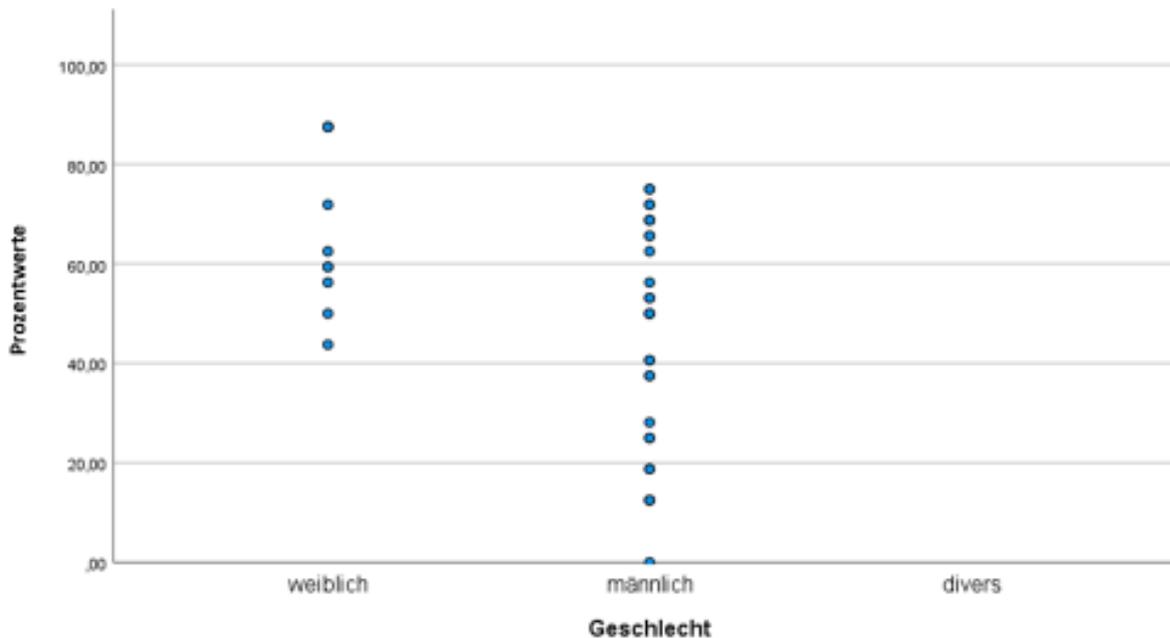


Abb.

26: Geschlechterunterschied beim Fachwissen bei T_1 ($n = 39$).

Zur Einordnung muss aber auch auf den Verteilungsunterschied hingewiesen werden, da hier 29 männlichen und 9 weibliche Studierende zu verzeichnen sind. Das signifikante Ergebnis kommt zustande, da keine Teilnehmerin im *Fachwissen* unter 40 Prozent lag, während fast die Hälfte ihre Kommilitonen diese Grenze unterschritt. Die Studentinnen kommen auf einen Mittelwert von 66.6 Prozent ($SD = 16.2\%$), während die männlichen Kommilitonen auf 45.4 Prozent ($SD = 22.5\%$) kommen.

Die Post-Untersuchung zeigt noch einen weiteren Zusammenhang zugunsten des *weiblichen Studierenden*, nämlich beim *fachdidaktischen Wissen* ($p = .008$, $R^2 = .181$). Folglich konnten die Studentinnen am Ende der Veranstaltungen mehr Wissen in diesem Bereich reproduzieren als ihre männlichen Kommilitonen.

Im Hinblick auf einen Zusammenhang zwischen der *Reflexivität* von der Anzahl der *Fachsemester* ist eine erkennbare Abhängigkeit zu konstatieren. Bei den Teilnehmenden liegt bereits zu Beginn der Veranstaltungen (T_1) eine Korrelation zwischen dem *Fachsemester* und dem *Fachwissen* vor ($p = .006$, $R^2 = .197$), was bestätigt, dass die Studierenden mit einer längeren Studienzeit mehr *Fachwissen* aufweisen.

Bei der weiteren Analyse fällt auf, dass mit *höherem Fachsemester* die *Selbstwirksamkeitserwartung* bezüglich der *Förderung eines motivierten Lernens* der Schüler*innen abnimmt ($p = .041$, $R^2 = .114$). Die eigenkreierte Facette zur *Förderung des Bewegungslernen* zeigt ebenfalls eine signifikante Abnahme mit voranschreitender Studienzeit (*Fachsemester*) ($p = .015$, $R^2 = .159$). Die Abbildungen 26 und 27 zeigen diese Zusammenhänge, wobei in beiden Grafiken das Absinken der Einschätzung im Mittelwertverlauf ab dem zweiten Fachsemester ersichtlich wird.

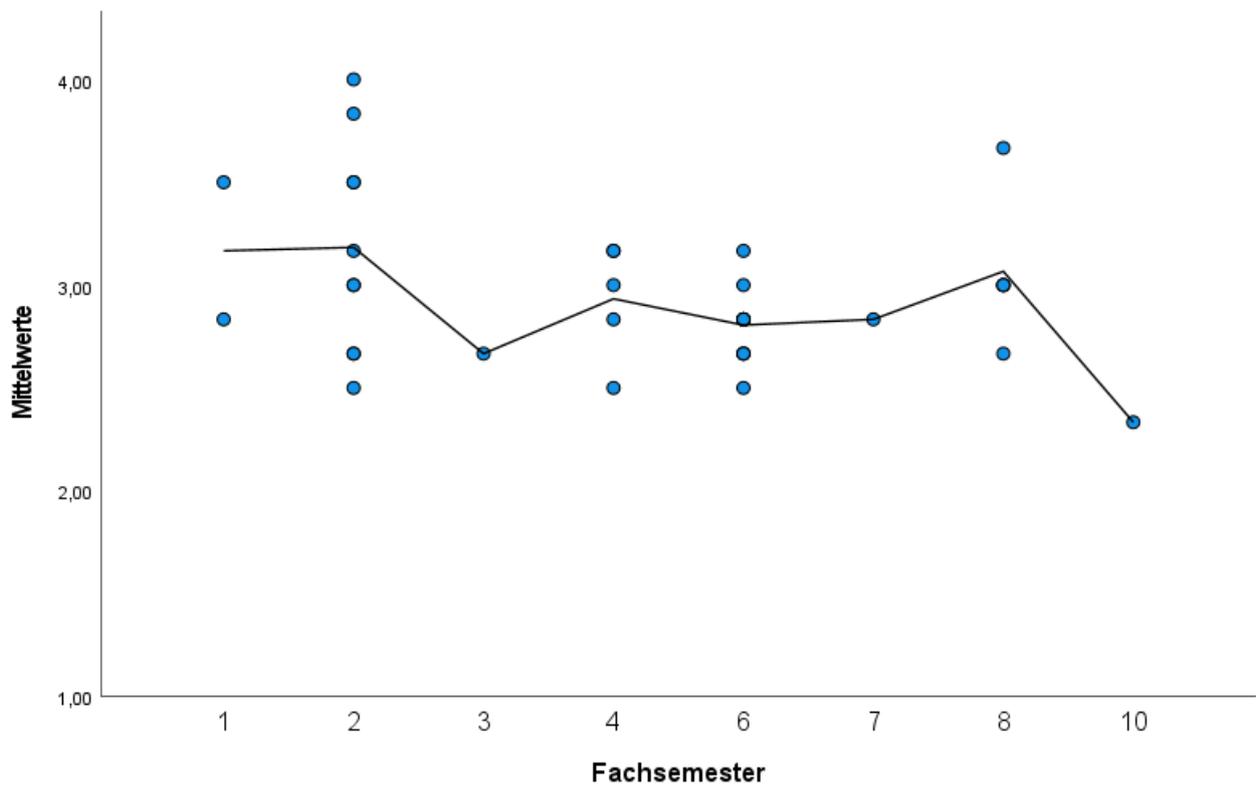


Abb. 27: Einfluss des Fachsemesters auf die SWE motiviertes Lernen zu T_1 (Skala: 1-4).

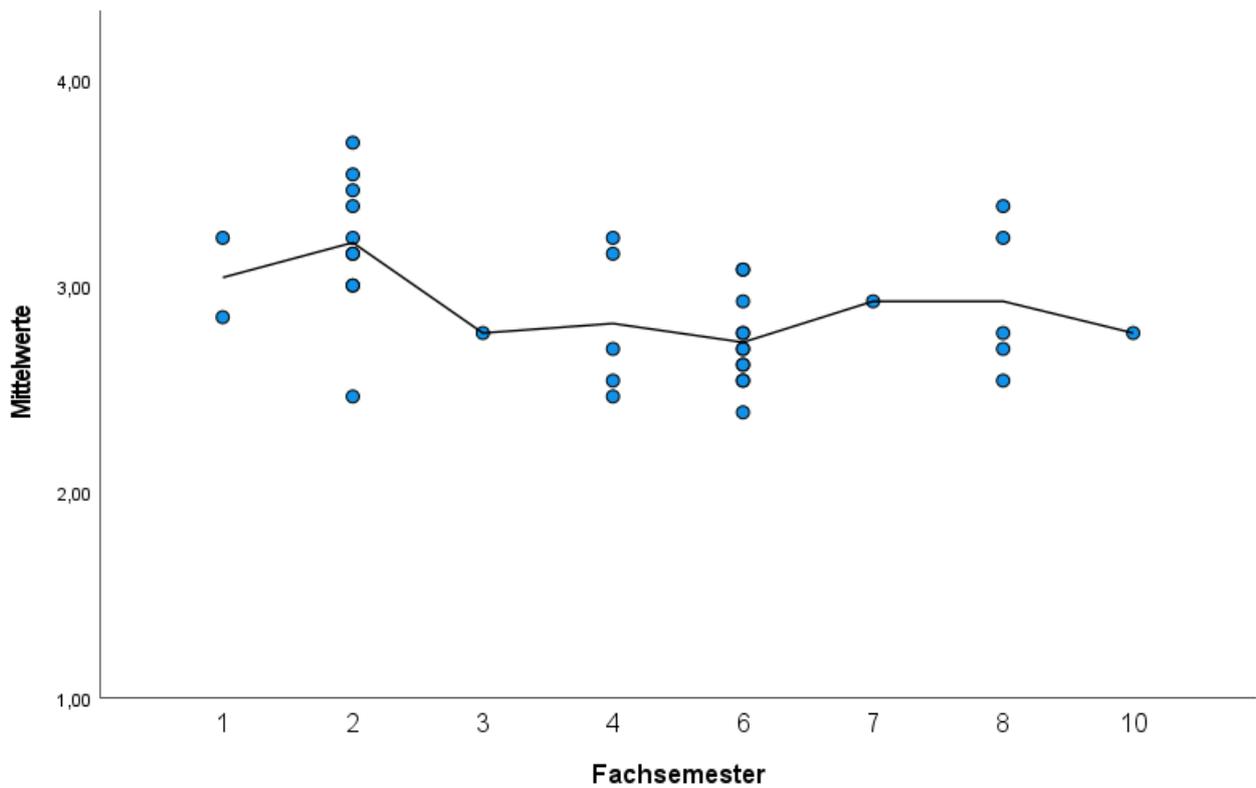


Abb. 28: Einfluss des Fachsemesters auf die SWE Bewegungskompetenz zu T_1 (Skala: 1-4)

Ein weiterer Parameter, dessen Einfluss geprüft wurde, ist die *Vorerfahrung* der Studierenden. So konnte erwartungsgemäß festgestellt werden, dass Studierende, die bereits eine Lehrveranstaltung zur Unterrichtsqualität besucht hatten, zu Beginn (T_1) auch tendenziell mehr *Fachwissen* aufwiesen ($p = .056$, $R^2 = .096$).

Des Weiteren wurde ein Vorteil bei Studierenden erwartet, die im Vorfeld bereits Lehrveranstaltungen besucht haben, in denen *Fallarbeit* betrieben wurde. Jedoch ergeben die *einzelnen Regressionsanalyse* zu Beginn der Studie (T_1) keine Unterschiede zwischen den Teilnehmenden mit und ohne *Vorerfahrung in der Fallarbeit*. Auch Berechnungen zum Zusammenhang zwischen dem *Besuchen einer Lehrveranstaltung zur Unterrichtsqualität* und den *Reflexionsleistungen* ergaben keine statistisch relevanten Ergebnisse. Auch hier war zu erwarten, dass ein besseres Vorwissen die Reflexionsleistungen positiv beeinflusst.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sowohl bei den Seminaren zur Inklusion als auch bei den Veranstaltungen zur kognitiv-motorischen Aktivierung der Einfluss des Professionswissen auf die Reflexionsleistungen sehr gering ist. Bei dem Einfluss der Wissensfacetten auf die Selbstwirksamkeitserwartungen sind zu beiden Messzeitpunkten vereinzelt signifikante und tendenzielle Zusammenhänge zu erkennen. Außerdem wurde in den Inklusionsseminaren festgestellt, dass die SWE mit den Reflexionsleistungen bezüglich der Tiefe korrelieren.

Außerdem sind drei personale Einflüsse zu nennen, die eine statistische Relevanz zeigten. Beim Thema der kognitiv-motorischen Aktivierung zeigten weibliche Studierende mehr Wissen als die männlichen. Hier muss einschränkend erwähnt werden, dass es sich hier um eine ungleiche Stichprobenverteilung handelt. Deutlich mehr Aussagekraft haben die Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese sinkt in dieser Studie bei steigender Semesteranzahl. Des Weiteren zeigen Studierende mit mehr Vorerfahrung in der Fallarbeit niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen.

8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Im vorhergehenden Kapitel 7 wurden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen vorgestellt. Im Folgenden werden die Befunde in den bestehenden Kontext eingeordnet und die forschungsleitenden Fragen beantwortet. Es muss nochmals darauf hingewiesen, dass alle Erhebungen sowohl der Vor- als auch der Hauptuntersuchung in den Zeitraum der Corona Pandemie fielen, sodass alle Lehrveranstaltungen, auf die hier Bezug genommen wird, in digitaler Form stattfanden, was auch auf die Datenerhebungen zutrifft.

Sowohl in der Pilotierung als auch in der Hauptuntersuchung wurden bekannte statistische Verfahren eingesetzt, um Gruppenunterschiede zu untersuchen (Labor- vs. Kontrollgruppen, Videofallarbeit vs. Textfallarbeit und Videofallarbeit vs. biografische Fallarbeit). Um Veränderungen innerhalb der Gruppen zwischen den beiden Messpunkten T_1 und T_2 aufzuzeigen, wurde der *t-Test für gepaarte Stichproben* verwendet. Um Unterschiede zwischen den Gruppen zu Beginn und zum Ende der Veranstaltungen festzustellen, wurde der *t-Test für unabhängige Stichproben* angewandt. Mittels *linearer Regression* sollte festgestellt werden, inwieweit personenbezogene Merkmale einen Effekt auf die untersuchten Professionalisierungsmerkmale haben. Um Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen Wissen und den Selbstwirksamkeitserwartungen zu ermitteln, wird ebenfalls die *lineare Regressionsanalyse* genutzt. Außerdem kann mit diesem Verfahren auch ein Effekt der personenbezogenen Merkmale auf die Veränderung der Professionalisierungsmerkmale von T_1 auf T_2 aufgedeckt werden. Des Weiteren wurde die *qualitative Inhaltsanalyse* angewandt, um die Reflexionsleistungen der Studierenden einzuordnen. Dieses Verfahren wurde aufgrund der Beobachtung von Motivationsverlusten bei der zweiten Erhebung angepasst, sodass die Proband*innen zu T_2 ihre schriftliche Ausarbeitung von T_1 zum gezeigten Videofall ergänzen sollten.

Leitfrage 1 bezieht sich auf das *Professionswissen* der Studierenden. Dabei wird von einer Steigerung ausgegangen, bei der die Laborgruppe deutlich mehr zulegen kann als die Kontrollgruppe. Baumert und Kunter (2013, S. 483) erläutern, dass das „beschriebene Wissen [...] in sich differenziert“ ist. Sie unterscheiden dabei zwischen dem pädagogischen, fachdidaktischen und fachbezogenen Wissen. Lehrkräfte sind entsprechend Experten*innen auf ihrem Gebiet.

„In professionellen Domänen ist Expertenwissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind“ (ebd.).

Dieses Wissen steht in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Können und stellt deshalb einen zentralen Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften dar.

Das Laborformat hat in anderen Disziplinen der Hochschulausbildung gezeigt, dass das Professionswissen von Studierenden erheblich gesteigert werden kann (Rehfeldt et al., 2020). Nach Bosse et al. (2020) wird das *pädagogische Wissen*, das *Fachwissen* und das

fachdidaktische Wissen häufig als Evaluationsgegenstand zur Wirkung von Lehr-Lern-Labor-Seminaren eingesetzt. In dieser Arbeit wurden spezifische Fragen zu den behandelten Inhalten der Veranstaltungen kreiert (Kap. 6.4.1). Da die Studierenden unterschiedliche maximale Punktzahlen bezüglich der drei Wissensfacetten erreichen konnten, wurden für die jeweiligen Wissensbereiche Prozentwerte gebildet, um ein differenziertes Urteil ableiten zu können. Bei der Analyse wurde darauf geachtet, inwiefern sich Labor- und Kontrollgruppe zu Beginn und zum Ende der Veranstaltungen unterschieden. Des Weiteren ist der Zuwachs an Wissen der einzelnen Gruppen ein wesentlicher Aspekt der Untersuchung.

Zunächst muss erwähnt werden, dass sich alle untersuchten Gruppen durchweg steigern. Somit führen alle durchgeführten Veranstaltungen zu einem Wissenszuwachs. Dies sollte allerdings auch ein grundlegendes Ziel von universitären Lehrveranstaltungen sein. Insofern lohnt hier ein Blick darauf, wie stark die Veränderungen ausfallen. Die Laborgruppe, die das Thema Inklusion vertiefte, weist zu T_2 signifikant mehr *pädagogisches* und *fachliches Wissen* auf als die KG. Beim *fachdidaktischen Wissen* hatte sie schon zu T_1 einen Vorsprung, der jedoch zum Ende der Veranstaltung nicht mehr nachzuweisen ist, sodass man hier eine Angleichung beider Gruppen feststellen kann. Auffällig ist außerdem, dass beide Laborgruppen durchweg höchstsignifikante Wissenssteigerungen ($p = <.001$) aufweisen, während die Kontrollgruppen teils „nur“ signifikante Zunahmen aufweisen. Somit ist zu konstatieren, dass die durchgeführten Labor-Seminare im Vergleich etwas bessere Wissenszuwächse erzeugen als traditionelle Veranstaltungen, bei denen Referate im Zentrum stehen. Dieses Ergebnis passt zu den Erkenntnissen aus dem Review von Rehfeldt et al. (2020) sowie dem Beitrag von Bosse et al. (2020) über die positiven Wirkungen des Laborformats in verschiedenen Fachbereichen.

Leitfrage 2 beschäftigt sich mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden und geht von einer stabilisierenden oder gar steigernden Wirkung der Laborveranstaltungen aus. Diese umfassen die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich eines Zieles, die durch Handlungen über Widerstände hinweg zu erreichen sind.

„Selbstwirksamkeitserwartungen regulieren die Zielsetzungen des Handelns und ihr Anspruchsniveau, Anstrengung und Persistenz sowie Abschirmung gegen konkurrierende Intentionen und die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 502).

Lehramtsstudierende starten mit einer hohen SWE, die dann im Laufe des Studiums, u.a. durch Praxiserfahrungen, absinkt (Tschannen-Moran, et al., 1998). Im Extremfall kommt es zum s.g. Praxisschock, der auch zum Abbruch des Studiums führen kann. Dies gilt es in der Lehrkräftebildung zu vermeiden. Im Kontext der frühen Phase der Lehrkräfteausbildung ist eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, Studierenden schnelle Praxiserfahrungen zu ermöglichen und dem Absinken der Überzeugung. Deshalb muss die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium von Seite der Dozierenden eng begleitet werden (Dohrmann & Nordmeier, 2018). Fallbasiertes Lernen spielt dabei eine zentrale Rolle. Reflexionen über Unterrichtssituationen sind in einem geschützten Raum anzubieten. Dieser Ablauf, der iterativ stattfinden kann, soll im LLL angeboten werden, um den Studierenden

die Möglichkeit der Praxiserfahrung anzubieten. Empirisch konnte bereits in anderen Fachbereichen gezeigt werden, dass das Laborsetting zumindest zu einer Stabilisierung der SWE, teilweise sogar zu einer leichten Steigerung führte (Brüning, 2018). Die Hypothesenbildung zur zweiten Leitfrage baut darauf auf und wurde bewusst so formuliert, dass keine signifikanten Steigerungen zu erwarten sind.

Die Ergebnisse dieser Studie kommen den von Brüning (2018) beschriebenen Effekten nahe. Insgesamt kommt es auf der Grundlage der eingesetzten Fragebögen zu wenigen statistisch relevanten Veränderungen. Man kann davon ausgehen, dass mit den Selbstwirksamkeitserwartungen relativ stabile Überzeugungen abgebildet werden. Jedoch zeigen sich zumindest statistisch tendenzielle Befunde, die auf sinkende SWE-Werte bei in Kontrollgruppen sowie steigende SWE-Werte bei den Laborgruppen verweisen. Dieser Eindruck wird durch zwei signifikante Einzelbefunde verstärkt: Bei der Laborgruppe steigt die SWE hinsichtlich der *Zusammenarbeit mit Eltern* (Inklusion) und im Unterschied dazu sinkt die SWE zur *Förderung kompetenten Sozialverhaltens* bei der Kontrollgruppe (kognitiv-motorische Aktivierung).

Man kann hier Schlussfolgern, dass über das Semester hinweg ein typisches Absinken der SWE bei Lehramtsstudierenden in traditionellen Seminarveranstaltungen (Kontrollgruppen) zu erkennen ist, während die Teilnehmenden in Laborveranstaltungen, die mit eng begleiteten Praxisanteilen arbeiteten, zumindest stabil bleibende Überzeugungen aufweisen. Dass in einer der geprüften Facetten die SWE tendenziell gestiegen ist, spiegelt die Ergebnisse von Brüning (2018) wieder, die ebenfalls stabil bleibende und teils steigende Selbstwirksamkeitserwartungen bei Laborveranstaltungen beschreibt. Diese Ergebnisse sind außerdem von Bedeutung, da die SWE grundsätzlich als stabil erachtet wird und eher von einer Reduzierung im Laufe des Studiums ausgegangen wird, was sich hier in der vorliegenden Studie, wenn dann für die Kontrollgruppe ergeben hat. Die Ergebnisse zeigen, trotz geringer statistischer Signifikanzen, zwei gegenläufige Tendenzen, wobei das Laborformat offensichtlich stabilisierende, positive Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden hat.

Leitfrage 3 befasst sich mit der Reflexivität der Studierenden und erwartet im Vergleich eine deutlichere Steigerung der Reflexionsleistung im Kontext des Lehr-Lern-Labors. Da die Reflexion als Bindeglied zwischen praktischem Handeln und theoretischen Wissens verstanden werden kann, bieten reflexive Prozesse die Basis von nachhaltigem praktischem Handeln. Hierbei ist ein „aktiver und zielgerichteter Lernprozess“ (Wyss, 2008, S. 9 nach Schoen, 1983) von entscheidender Bedeutung, da Handlungen und Reflexionen miteinander in Beziehung stehen. Reusser und Wyss (2000) stellen fest, dass Reflexivität ein wichtiger Bestandteil eines professionellen Berufshabitus darstellt. Entsprechend wird auch „Reflexivität [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 835).

Zur Erfassung der Reflexionsfähigkeit gibt es unterschiedliche Diskussionsansätze. In dieser Arbeit sollten die Studierenden ein themenbezogenes Video schriftlich reflektieren. Dazu wurden zwei Videos ausgewählt, die jeweils einen Ausschnitt aus einer Sportstunde zeigen,

der als Problem behaftet wahrgenommen werden kann. Thissen (2019) konnte bestätigen, dass diese Art der Kasuistik zu mehr Aufmerksamkeit seitens der Studierenden führt. Nachdem im Vorversuch Motivationsprobleme zum zweiten Messzeitpunkt erkannt wurden, sollten die Studierenden in der Hauptuntersuchung ihre schriftlichen Reflexionen von T₁ zu T₂ ergänzend verändern. Somit waren negative Veränderung der Reflexionsleistungen nahezu ausgeschlossen. Eine weitere Besonderheit gilt es bei der Bestimmung der Reflexivität zu beachten. Anders als beim Wissenstest, bei dem möglichst korrekte Antworten auf Fragen zum Seminarinhalt gegeben werden, wird hier eine *qualitative Inhaltsanalyse* der verschriftlichten Reflexionen vorgenommen. Dies geschah deduktiv anhand des ERTO-Modells von Krieg und Kreis (2014), welches die *Reflexionstiefe* die *Transformative Reflexion (Handlungsalternativen)* fokussiert. Zur Quantifizierung wurden die vier Stufen mit Werten von 1 bis 4, bzw. 1 bis 3 beziffert. Dadurch ist sowohl eine qualitative als auch ergänzend eine quantitative Betrachtung der Reflexionsleistung möglich.

Der aktuelle Forschungsstand dazu ist, dass didaktische Themenstellungen in Laborformaten tiefergehend reflektiert werden (Sambanis & Klempin, 2018) und deklarative Wissenszuwächse zur Reflexion demonstriert werden können (Kobl & Tepner, 2018).

In dieser Studie konnte mittels qualitativer und statistischer Analysen gezeigt werden, dass Studierende in Laborgruppen ihre Reflexionsleistungen erheblich steigern können. So haben sich einzelne Teilnehmende der Laborgruppen von der untersten, *deskriptiven* Ebene auf die höchste, *integrative* steigern können. Die quantitativen Befunde bestätigen dies. Zu Beginn kommen über die Hälfte der Teilnehmenden beider Laborgruppen nicht über die zweite Stufe (*Explikativ*) hinaus. Nach der Veranstaltung beziehen fast drei Viertel der Proband*innen theoretische Inhalte in ihre ereignisbezogenen Reflexionen mit ein und erreichen damit die vierte Stufe (*Integrativ*). Die Ergebnisse der Kontrollgruppen sind dagegen nicht uneindeutig: Während die Studierenden des Seminars zur kognitiv-motorischen Aktivierung – ähnlich zur Laborgruppe – starke Zuwächse aufweisen, kommen über 50% der Kommiliton*innen der Inklusionsveranstaltung nicht über die *explikative* Ebene hinaus. Die Laborgruppe ist damit zu Teilen zum zweiten Messzeitpunkt besser als die Kontrollgruppe. Im Bereich der *Handlungsalternativen (Transformative Reflexion)* zeigt sich jedoch kein Unterschied.

Ein Resümee ist deshalb, dass Studierende nach dem Durchlaufen des LLL-S deutlich besser reflektieren als zuvor. Um auf die höchste Stufe des Modells von Krieg und Kreis (2014) zu kommen, benötigt man theoretisches Wissen, welches situativ angemessen auf Situationen aus der Praxis bezogen wird. Deshalb sind die Ergebnisse dieser Arbeit an beide o.g. Studien (Sambanis & Klempin, 2018 sowie Kobl & Tepner, 2018) anschlussfähig. Die Proband*innen des Labors können die behandelten didaktischen Themenstellungen anhand ihrer deklarativen Wissenszuwächse tiefergehend reflektieren. Außerdem ist festzuhalten, dass im Bereich der Inklusionsthematik die Reflexionsleistungen durch die Laborgruppe erkennbar stärker angestiegen sind als die der Kontrollgruppe.

Leitfrage 4 beschäftigt sich mit Zusammenhängen zwischen den berücksichtigten Professionalisierungsmerkmalen. Zunächst muss erwähnt werden, dass keine der durchgeführten *multiplen Regressionen* zu signifikanten Ergebnissen führte und alle folgenden Ergebnisse der *einfachen Regression* entsprechen. Daraus ergibt sich, dass die Einflüsse nur auf die einzelnen Facetten der Professionsmerkmale signifikante Zusammenhänge zeigen, jedoch nicht auf das gesamte Merkmal.

Die berechneten Regressionen zeigen außerdem ein uneinheitliches Bild. So werden einzelne statistisch auffällige Ergebnisse zu T_1 nicht zum jeweils anderen Messzeitpunkt bestätigt. Erkennbar ist aber dennoch, dass das Professionswissen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hat. Dies wird durch statistisch signifikante und tendenzielle Ergebnisse für beide Themenstellungen der Seminare deutlich. Man kann schlussfolgern, dass Studierende, die ein höheres Wissen mitbringen, auch ein größeres Selbstvertrauen haben, schulische Situationen bewältigen zu können, was dem Konzept der Überzeugungen inhärent ist.

Auch die gezeigten Reflexionsleistungen werden von den Selbstwirksamkeitserwartungen, aber auch vom Professionswissen beeinflusst. So haben zwei von drei Wissensfacetten signifikanten Einfluss auf die Reflexionsleistungen der Studierenden in den Seminaren zur kognitiv-motorischen Aktivierung bei T_1 . Bei den Veranstaltungen zur Inklusion ist ein statistisch signifikanter und ein tendenzieller Einfluss von Wissensfacetten auf Skalen der SWE zum ersten Messzeitpunkt zu erkennen.

Leitfrage 5 zielt auf die Zusammenhänge personaler Faktoren wie *Geschlecht*, *Studienalter* und *Vorerfahrungen* mit den Professionalisierungsmerkmalen. Hier gilt ebenfalls, dass alle Ergebnisse aus *einfachen Regressionen* stammen, da aus den *multiplen Regressionen* unauffällige Ergebnisse zu konstatieren sind.

Bezüglich des *Geschlechts* zeigten sich bei den Veranstaltungen zur Inklusion keine Unterschiede. Bei den Seminaren zur kognitiv-motorischen Aktivierung wurde ein Zusammenhang zu jeweils einer Wissensfacette zu T_1 und zu T_2 festgestellt. Dabei handelt es sich um zwei verschiedene Wissenskategorien (*Fachwissen* zu T_1 und *fachdidaktisches Wissen* zu T_2). Einschränkend ist die Verteilung der angehenden Lehrkräfte, da mehr Studenten als Studentinnen an den Seminaren zur kognitiv-motorischen Aktivierung teilnahmen. Bei den Veranstaltungen zur Inklusion, die ähnlich viele männliche als auch weibliche Teilnehmende besuchten, war kein Unterschied zu erkennen. Somit kann kein eindeutiger Geschlechtereffekt geschlussfolgert werden.

Interessant ist der themenübergreifende Einfluss des *Studienalters* (*Fachsemesteranzahl*) der Proband*innen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen. Mit zunehmender Studiendauer sinken die Überzeugungswerte (Tschannen-Moran, et al., 1998). Dieser Effekt kann hier bestätigt werden kann.

In diesem Zusammenhang sind auch die *Vorerfahrungen* im Studium aufschlussreich. Studierende, die im Vorfeld schon *Fallarbeit* im universitären Kontext betrieben haben, zeigen auffällig niedrigere Werte in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen als diejenigen ohne diese Erfahrungen. Man kann daher zu dem Schluss kommen, dass (videogestützte) Praxiserfahrungen im Studium dazu führen, dass diese Überzeugungen sinken. Dieses Phänomen

wurde ebenfalls im Vorfeld theoretisch beschrieben (u.a. Dohrmann & Nordmeier, 2018). Insofern sind die Ergebnisse im Hinblick auf eine der Stabilisierung der SWE durch die Laborveranstaltung nochmal hervorzuheben.

Die weiteren Ergebnisse zu Vorerfahrungen, zeigten keine signifikanten / statistisch relevanten Einflüsse auf die drei geprüften Professionalisierungsbereiche. Erwartet wurde, dass der *vorherige Besuch* von vergleichbaren Veranstaltungen *zur Unterrichtsqualität, bzw. zur Inklusion* mehr Vorwissen (T_1) bei den Studierenden hervorbringt. Dies bestätigte sich nicht. Auch konnte nicht bestätigt werden, dass *Vorerfahrung mit Fallarbeit* zu besseren Reflexionswerten führt.

Ausgehend von den vorgestellten Ergebnissen können die Hypothesen 1 bis 6 zu den drei Leitfragen wie folgt beantwortet werden.

Professionswissen

- Die Studierenden im Lehr-Lern-Labor steigern ihr Professionswissen in allen Bereichen höchstsignifikant. Damit ist Hypothese 1 anzunehmen.
- Studierende der Kontrollgruppe steigern ihr Wissen überwiegend signifikant. Es ist daher ein leichter Vorteil zugunsten der Laborgruppe zu erkennen. Auch die Hypothese 2 kann somit angenommen werden.

Selbstwirksamkeitserwartungen

- Die Studierenden im Lehr-Lern-Labor verzeichnen stabile Werte bei allen geprüften Bereichen der Selbstwirksamkeitserwartungen und können diese zu Teilen auch relevant steigern. Hypothese 3 kann hier bestätigt werden.
- Die Studierenden der Kontrollgruppe weisen statistisch relevante, sinkende Werte in einzelnen Bereichen der Selbstwirksamkeit auf. Die stabilen Ergebnisse der Laborgruppen weisen auf einen leichten Vorteil hinsichtlich der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen hin. Die aufgestellte Hypothese 4 kann zu Teilen angenommen werden.

Reflexivität

- Studierende im Lehr-Lern-Labor steigern ihre Leistung bezogen auf die Reflexionstiefe hochsignifikant. Im Bereich der Transformativen Reflexion sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Hypothese 5 ist nur bezüglich der Reflexionstiefe anzunehmen.
- Die Ergebnisse zeigen ein geteiltes Bild. Zum einen unterscheiden sich die Gruppen kaum voneinander (kognitiv-motorische Aktivierung). Zum anderen kann ein klarer Unterschied zum zweiten Messzeitpunkt zugunsten der Laborgruppe gezeigt werden. Hypothese 6 kann also nicht vollständig bestätigt werden.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so kann man davon ausgehen, dass die Laborgruppen einen geringfügigen Vorsprung beim Wissenszuwachs aus den Laborveranstaltungen

gen mitnehmen. Des Weiteren sind stabilere Selbstwirksamkeitserwartungen in den Laborgruppe festzustellen, während die Kontrollgruppe tendenziell sinkende Werte zu verzeichnen hatte. Auch im Bezug zur Reflexivität ist zumindest bei der Themenstellung Inklusion ein tendenzieller Unterschied zwischen Labor- und Kontrollgruppe zu erkennen, der dafür spricht, dass die Reflexionsleistungen aus dieser Laborveranstaltung etwas besser ausfällt.

Somit kann das Laborkonzept mit den Facetten, des E-Portfolios, des Blended-Learnings, des Forschenden Lernens und der Kasuistik im Zentrum einen guten Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung leisten und ist ein innovativer Ansatz in der Sportpädagogik, um die einzelnen Professionsaspekte von Studierenden zu fördern. Das Laborkonzept wurde aufgrund der Gegenmaßnahmen zur Pandemiebekämpfung im Digitalformat durchgeführt. Es wird angenommen, dass Unterschiede zwischen den Gruppen geringer ausfallen könnten, da auch die Kontrollgruppe rein digital arbeitete. Für eine bessere Kontrolle gegenüber einem Laborformat was hybrid arbeitet, wäre eine Gruppe nötig gewesen, die jede Woche in Präsenz erscheinen würde und Referate abhält. Für die Hochschullehre in der Sportpädagogik bedeutet das, dass das Konzept des Lehr-Lern-Labors eine gute Option darstellt, um innovative und erfolgreiche Seminare durchzuführen.

9 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit verfolgte das Ziel, die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung durch das Lehr-Lern-Labor-Format in der Sportpädagogik zu evaluieren. Es wurde zu Beginn eine allgemeine Diskussion über Professionalisierung geführt. Dabei wurde erörtert, was unter einer Profession und speziell unter professionellen Lehrkräften zu verstehen ist. Ausgelöst durch den sog. Pisa-Schock ist es mittlerweile gesellschaftlicher Konsens, dass im Schulkontext professionelle Lehrkräfte zur Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Grundlagen gebraucht werden. Dies setzt auch eine gute Ausbildung der Lehrer*innen im Fach Sport voraus, da guter Unterricht hier auf Erziehung im und durch Sport ausgerichtet ist. Guter Sportunterricht folgt (fachübergreifenden) Qualitätsmerkmalen. Außerdem muss der Sport in der Schule auf besondere Heterogenitätsherausforderungen reagieren sowie auf die Umsetzung der UN-Charta zum Recht auf Bildung für alle Kinder (Inklusion). Diese Herausforderungen stehen im Mittelpunkt der aktuellen Lehramtsausbildung und deshalb Gegenstand der durchgeführten Seminare.

Zur Bestimmung von Professionalität im Lehrkraftberuf wurden verschiedene Ansätze vorgestellt. Besondere Relevanz hat hier das Konzept der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013), auf das im empirischen Teil der Studie Bezug genommen wird (Kap. 2.3.2). Das *Professionswissen* und die *Selbstwirksamkeitserwartungen* sind die daraus abgeleiteten Untersuchungsgegenstände. Hinzu kommt die *Reflexivität* der (angehenden) Lehrkräfte. Über die Relevanz für den Lehrer*innenberuf besteht laut Wyss (2013) ein überfachlicher Konsens.

Zur Verbesserung des Bildungsangebotes wurde im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Kassel die Projekte PRONET und PRONET² durchgeführt. Im Fachgebiet *Erziehung und Unterricht* des *Instituts für Sport und Sportwissenschaft* der Universität Kassel wurde ein Lehr-Lern-Labor zur Durchführung spezieller Seminarformate konzipiert, um eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis zu leisten. Lehr-Lern-Labore verbinden Elemente des Blended-Learnings, des Forschenden Lernens sowie der Kasuistik miteinander. Historisch betrachtet, sind LLL aus einer Entwicklung der Schüler*innenlabore entstanden, die aus der Tradition der MINT Fächer kommen. Jedoch gibt es gegenwärtig vermehrt gesellschaftswissenschaftliche Fächer, die dieses Format ebenfalls in ihre Hochschullehre miteinbeziehen. In der Sportwissenschaft wird der Begriff des Labors meist in Zusammenhang mit der Biomechanik oder der Trainingswissenschaft genannt, jedoch bedienen sich u.a. auch Sportpsychologen dieser Begrifflichkeit. Um die Wirkung von Lehr-Lern-Laboren zu untersuchen, werden häufig die Professionsbereiche Wissen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Reflexivität ausgewählt (Bosse et al., 2020). In der Sportpädagogik sind bislang keine Studien zu Lehr-Lern-Laboren bekannt. Im LLL Sportpädagogik der Universität Kassel soll Wissen aufbereitet, angewandt und reflektiert werden. Das Ziel ist dabei einerseits ein Kompetenzerwerb der Studierenden zu ermöglichen und andererseits das Einnehmen eines wissenschaftlich reflexiven Habitus seitens der angehenden Lehrkräfte.

Bei der durchgeführten Studie sollten angestrebte Wirkungen bei Teilnehmenden des LLL Sportpädagogik empirisch geprüft werden. Die Seminare sowie die Erhebungen fielen in die Zeit der Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona Pandemie. Das bedeutete v.a., dass die Interaktionen ausschließlich digital stattfanden. Deshalb war beim Wissenstest keine Manipulationsüberprüfung möglich. Auch der Fragebogen zur Selbstwirksamkeitserwartung wurde über die Plattform *Unipark* bereitgestellt durchgeführt. Die Videos, auf denen die Reflexionen aufbauten, wurden ebenfalls online gezeigt, sodass die Studierenden den Clip auf dem eigenen Rechner verfolgten und ihre Reflexionen dazu im Anschluss verfassten. Dazu hatten sie bis zum Ende des Tages Zeit. Zentral ist, dass die Veranstaltungen als reine digitale Seminare konzipiert wurden. Während eines Videomeetings zur Seminarzeit konnten inhaltliche Diskussionen und Reflexionen geführt werden. Diese Art der Hochschullehre war zumindest in der Sportpädagogik relativ neu. Somit muss bei der Beurteilung der Ergebnisse der Einfluss der pandemiebedingten Maßnahmen berücksichtigt werden. Unter anderen Umständen hätte z. B. die Veranstaltung der Kontrollgruppe wöchentlich im Seminarraum in Präsenz stattgefunden.

Bezogen auf das *Professionswissen* muss bedacht werden, dass bei der Erhebung ein Test eingesetzt wurde, der die spezifischen Seminarinhalte abfragt und daher nicht verallgemeinerbar ist. Sowohl in anderen Wissenschaftsdisziplinen als auch in der Sportwissenschaft selbst gibt es auch andere Herangehensweisen, um Wissenszuwächse seitens der Studierenden zu prüfen. Meier (2018) sieht allerdings bislang noch keine empirisch gesicherte Konzeption einer Erhebungsmöglichkeit des sportspezifischen Professionswissens. Dabei muss darüber diskutiert werden, über welche Inhalte die angehenden Lehrkräfte im Studium unterrichtet werden müssen, bzw. welche zu einem guten Sportunterricht führen. Beispielsweise hat Hemmsroth (2016) Ansätze zur Erhebung von sportdidaktischem Wissen für Lehrkräfte zusammengefasst und so Items entwickelt, um empirisch gültige Werte zum didaktischen Wissen seiner Studierenden zu generieren. Diese Items passen thematisch allerdings nicht zur Untersuchung, weshalb dieser Ansatz in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurde.

Des Weiteren wurde die *Reflexionstiefe* sowie die Fähigkeit, *Handlungsalternativen* zum gesehenen Videoclip zu entwickeln, analysiert. Die studentischen Reflexionsleistungen wurden auf der Grundlage des ERTO-Modells von Krieg und Kreis (2014) beurteilt. Dieses umfasst vier Ebenen der *Reflexionstiefe* und drei für die *Transformative Reflexion*. Für jede Stufe gibt es klar definierte Kriterien, was auch zu einer akzeptablen Interrater-Reliabilität beiträgt. Ergänzend muss hier erwähnt werden, dass die Erfassung von Reflexivität auch kritisch betrachtet werden kann, da jede dahingehende Methodik Schwerpunkte setzt und so andere möglichen Betrachtungsweisen von Reflexion vernachlässigt. So erfassen Busse und Bosse (2020) durch Befragung der Studierenden die Reflexionsbereitschaft sowie den Reflexionsanregungsgehalt bei Studierenden. Wie in Kapitel 2.4.3 beschrieben, ist es auch möglich, die *Reflexionsbreite*, also die Anzahl der reflektierten Ereignisse mit zu berücksichtigen. Thissen (2019) bildete einen Reflexionsindex, der sich sowohl aus der -breite als auch aus der -tiefe zusammensetzte.

Auch bezüglich der Erhebungsmethode sind Veränderungen möglich. Im vorliegenden Fall durften sich die Studierenden während der Videopräsentation Notizen machen und ohne Zeitdruck am gleichen Tag ihre Gedanken schriftlich ausführen. Andere Ergebnisse könnten sich ergeben, wäre das Zeitfenster deutlich kleiner. Auch das Format von einer schriftlichen zu einer mündlichen Reflexion würde zu veränderten Ergebnissen führen.

Anhand der Ergebnisse kann von positiven Wirkungsweisen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik gesprochen werden. Sowohl das *Professionswissen* als auch die Reflexionsleistungen hinsichtlich der *Reflexionstiefe* verbesserten sich bei den bei den Teilnehmenden in den Laborveranstaltungen deutlich. Auch im Vergleich zur Kontrollgruppe, die ein Seminar mit Referaten besuchte, zeichneten sich erkennbar leichte Vorteile für die Laborgruppen ab. Wie zu erwarten, verbesserten sich auch Studierende in anderen Veranstaltungen, jedoch zeigten die Ergebnisse eine leichte Überlegenheit der Laborseminare gegenüber dem „klassischen Seminarkonzept“, obwohl beide Lehrformate in digitaler Form angeboten wurden. In den beiden genannten Professionsbereichen wird deutlich, dass erhebliche Steigerungen möglich sind.

Auch im Bereich der *Selbstwirksamkeitserwartungen* sind Unterschiede zugunsten der Laborgruppe zu erkennen. Es handelt sich dabei nicht um durchgehend signifikante Befunde, aber es sind leicht tendenzielle Unterschiede zwischen LG und KG zu erkennen, hinsichtlich der Zunahme, bzw. des Absinkens. Dass die *Selbstwirksamkeitserwartungen* im Verlauf des Studiums und durch *Fallarbeit* zu Unterrichtsszenen sinken, wurde sowohl im Vorfeld theoretisch dargelegt (Tschannen-Moran et al., 1998) als auch durch *einfache Regressionsrechnungen* nachgewiesen. Deshalb ist hervorzuheben, dass die Studierenden in den Laborveranstaltungen ihr Vertrauen in die eigenen Kompetenzen bei herausfordernden Unterrichtssituationen, z.B. zur Weckung von Interesse bei uninteressierten Schüler*innen, teilweise sogar steigern können.

Die Ergebnisse spiegeln den Forschungsstand zum großen Teil wider. Die Studie weist eine gewisse Überlegenheit des Lehr-Lern-Labors Sportpädagogik gegenüber traditionellen Seminarenformen nach. Somit werden die im Kapitel 3.2.1 beschriebenen Forschungsergebnisse in anderen Fächern (Rehfeld et al., 2020; Brüning, 2018) auch für die Sportpädagogik bestätigt.

In Zukunft ist interessant, in welche Richtung sich die Hochschullehre entwickelt. Während die Seminare durch die Gegenmaßnahmen zur Bekämpfung der Corona Pandemie digital durchgeführt wurden, könnten zukünftig hybride Formate angeboten werden. Dabei sollten positive Elemente aus der Online- sowie Präsenzlehre Berücksichtigung finden. Zu nennen sind hier Lehr-Lern-Formate, bei denen das Blended-Learning in das Zentrum der Überlegungen gerät. Dabei ist die Art und Weise der Begleitung durch Dozierende von höchster Relevanz. So unterscheiden Staker und Horn (2012) vier grundsätzlich unterschiedliche Modell von Blended-Learning²⁰, wobei das *Rotation Modell* wiederum in vier unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden kann. In dieser Studie kam das Rotation Modell als *flipped*

²⁰ 1. Rotation (Station-Rotation/Lab-Rotation/Flipped-Classroom/Individuel-Rotation); 2. Flex; 3. Self blend; 4. Enriched-Virtuel

classroom Variante zum Einsatz. Denkbar ist aber auch eine Veranstaltung, in der die Studierenden noch mehr Eigenverantwortung beim Lernen übernehmen und sich ihre Lernmodalitäten selbst einteilen können. Eine entsprechende Weiterführung der Forschung zum Lehr-Lern-Labor findet aktuell im Rahmen des Projekts *Universität Kassel digital: Universitäre Lehre neu gestalten* statt, wobei zwei Blended-Learning-Formate (*Rotation Modell – flipped classroom vs. Flex Modell*) in ihrer Wirkung auf die teilnehmenden Studierenden untersucht werden (Universität Kassel, 2023d). Dabei werden die vorhandenen Instrumentarien durch eine Befragung zur Zufriedenheit der Studierenden ergänzt (Peter et al., 2015).

Ebenfalls sind bezüglich der *Fallarbeit* im Labor weitere Variationen denkbar. In einem Vorversuch wurde die *biografische Kasuistik* mit der *Videofallarbeit* verglichen, wobei hinsichtlich der hier erforschten Professionsmerkmale relativ kleine Effekte zu verzeichnen waren. Hier könnten Folgestudien ansetzen, indem Studierende in *realen Unterrichtssituationen* Beobachtungsaufträge erfüllen, die anschließend reflektiert und diskutiert werden. Außerdem könnten Reflexionen auch mündlich, mittels *Podcasts*, mit *schriftlichen* verglichen werden.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Schüler*innengruppen für *Projektstage* an das Sportinstitut einzuladen. Dabei werden die Einheiten von Sportstudierenden auf Grundlage der behandelten theoretischen Inhalte geplant und durchgeführt sowie beobachtet und reflektiert. Ein Vergleich der Befunde mit denen der vorliegenden Studie, die unter Corona-Bedingungen entstanden ist, wäre von Interesse.

Das Laborformat hat sich damit in der empirischen Prüfung bewährt und führt zu in dieser Studie zu positiven Wirkungen. Das Lehr-Lern-Labor ist als eine echte Ergänzung in der Hochschulbildung zu verstehen, um eine frühzeitig eng begleitete und komplexreduzierte Verzahnung von Theorie und Praxisphasen im Studium zu ermöglichen.

In der Summe kann das Laborkonzept mit den zentralen Gestaltungsmerkmalen Blended-Learning, forschendes Lernen, Fallarbeit und E-Portfolio einen guten Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung leisten und stellt einen innovativen Ansatz in der sportpädagogischen Lehre dar, um die Professionalisierung von (Sport-)Studierenden zu fördern. Für die Hochschullehre in der Sportpädagogik bedeutet dies, dass das Konzept des Lehr-Lern-Labors eine gute Option darstellt, um innovative und wirksame Seminare durchzuführen. Für die sportpädagogische Forschung sind weiterhin interessante Fragestellungen bzgl. zur Gestaltung und Wirkung von Blended-Learning Formaten offen.

Literatur

- Abels, S. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“: Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. VS.
- Aguirre, J., & Speer, N. M. (1999). Examining the relationship between beliefs and goals in teacherpractice. *The journal of mathematical behavior*, 18(3), 327-356.
- Albert, A., Scheid, V., & Hillebrand, T. (2022). Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik. In J. Klusmeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*, (S. 17-48). Springer.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special ducation teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95.
- Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research (Chapman & Hall / CRC Texts in Statistical Science)*. Taylor & Francis Ltd.
- Anthofer, S., & Tepner, O. (2016). Experimentell-fachdidaktisches Wissen und Handeln von Chemie-Lehramtsstudierenden. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fach-didaktik: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Berlin 2015* (S. 316-318). Universität Regensburg.
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. In A. Franke & N. Schulte (Hrsg.), *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (S. 203-215). Dgvt.
- Arens B., Blotzheim D., Koch-Priewe B., Roters B., Schneider R., Thiele. J., & Wildt J. (2009). Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der Universität Dortmund. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 107-125). Klinkhardt.
- Ball, D., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Hrsg.), *Multiple Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematics – Westport* (S. 83-104). Greenwood Publishing Group.
- Balz, E., Bindel, T., Fritschen, M., & Becker, B. (2019). „Forschendes Lernen“ in der Sportpädagogik. In E. Balz (Hrsg.), *Arbeitsbereich Sportpädagogik* (S. 153-172). Shaker.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), S. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bartel, M.-E., & Roth, J. (2020). Video- und Transkriptvignetten aus dem Lehr-Lern-Labor: die Wahrnehmung von Studierenden. In B. Primer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 299-315). Springer-Spektrum.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-338). VS.

- Baumgartner, P., Himpl, V. K., & Kleindienst, S. (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios*. Abruf unter https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20T-axonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf.
- Biaggi, S., Krammer, K., & Hugener, I. (2016). Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Videos. Erfahrungen mit dem Lernjournal als prozessbegleitendem Instrument. In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 237-253). Waxmann.
- Boer, A. de, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-335.
- Bolland, A. (2011) *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for research in mathematics education*, 23(3), 194-222.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 43(1), 175-187.
- Bosse, D. Meier, M., Trefzger, T., & Ziepprecht, K. (2020). Lehr-Lern-Labore – universitäre Praxis, empirische Forschung und zukünftige Entwicklung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(1), 5-24.
- Bosse, D. Wodzinski, R., & Greisel, C. (Hrsg.), (2022). *Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel. Forschungsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der kognitiven Aktivierung* (2. korr. Auflage). Kassel university press.
- Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131-146.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279-299.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). UTB.
- Brauer, L., & Hößle, C. (2018). Acquiring diagnostic skills in the field of experimentation in the Wadden Sea's Teaching & Learning Laboratory. In N. Gericke & M. Grace (Hrsg.), *Challenges in Biology Education Research* (S. 256-272). Eridob.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Brouer, B., & Fütterer, T. (2015). Zeit ist Bildung? Zeit als notwendiger und hinreichender Faktor selbstregulativer Prozesse am Beispiel des Portfolioeinsatzes in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. In A. Rausch, J. Warwas, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung: Festschrift für Detlef Sembill* (S. 361-381). Schneider Hohengehren.

- Brüning, A. K. (2018). *Das Lehr-Lern-Labor" Mathe für kleine Asse": Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen der Studierenden*. WTM.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Grundlagen*. Zugriff am 21. Dezember 2021 unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/grundlagen/grundlagen_node.html;jsessionid=B69D97EC0035FEDB9CC3A8C4E753A22A.live091.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). *A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans*. Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Busse, A., & Bosse, D. (2020). Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In BMBF (Hrsg.), *Profilbildung Lehramt – Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S.54-65). BMBF.
- Busse, A. (2021). *Reflexive Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung. Mit Podcasts im E-Portfolio auf dem zur Professionalität*. VS.
- Busse, A., & Bosse, D. (2019). Peer-Learning vom Studienbeginn bis ins Referendariat – E-Portfolio gestützte Lernszenarien. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 66-71.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709-725). Macmillan.
- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1992). Cognitively guided instruction: Building on the knowledge of students and teachers. *International Journal of Educational Research*, 17(5), 457-470.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loeff, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study, *American Educational Research Journal*, 26(4), 499-532.
- Carpenter, T.P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving. *Journal of Research in Mathematics Education*, 19(5), 385-401.
- Cloerkes, G. (2009). *Behinderung und Anerkennung*. Kohlhammer.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsen & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene Aufl., S. 857-875). VS.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsen & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). VS.
- Cramer, C., & Feder, L. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur, *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(4), 354-368.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston. Health & Co. Publishers.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., & Kunter, M. (2016) „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244-257.

- Dlugosch, A. (2011). Der „Fall“ der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitäts-vorstellungen. In: B. Lütje-Klose, M-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 135-142). Klinkhardt.
- Dohrmann, R., & Nordmeier, V. (2018). *Professionalität im Lehr-Lern-Labor anbahnen-Ergebnisse zu verschiedenen Facetten von Reflexion und Selbstwirksamkeitserwartungen*. PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung.
- Dohrmann, R., Rehfeldt, D., & Normeier, V. (2017). *Wirkungen des Formats Lehr-Lern-Labor*. Frühjahrstagung – Didaktik der Physik in Dresden.
- Dreyfus, S., & Dreyfus, H. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Free Press.
- Dubberke, T., & Kunter, M. (2006). *Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften als Aspekt der Lehrerkompetenz*. Vortrag auf dem 45. Kongress der Gesellschaft für Psychologie in Nürnberg.
- Ernst, H. (2001). Perfektion, Konzentration, Meisterschaft: Das Geheimnis der Könnner. *Psychologie heute*, 28(1), 20-27.
- Euler, M., & Schüttner, T. (2020). Schülerlabore. In E. Kirchner, R. Girwidz & H. E. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik. Methoden und Inhalte* (4. Auflage, S. 127-166). Springer Spektrum.
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225-1245.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Review of Research in Education*, 20 (S. 30-56). American Educational Research Association.
- Flandorfer, P. (2023). Cronbachs Alpha berechnen und interpretieren - mit Beispiel. Zugriff am 11. September 2023 unter <https://www.scribbr.de/statistik/cronbachs-alpha/>.
- Franz, E. K. (2016). Lernwerkstätten an Hochschulen. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 87-106). VS.
- Freund, A.M., & Baltes, P. (2000). The Orchastration of Selection, Optimization an Compensation: An Action- Theoretical Conceptualization of a Theory of Devolpmental Regulation. In W. J. Perring & A. Grob (Hrsg.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer* (S. 32-52). Psychology Press.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Empirische Pädagogik.
- Fütterer, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst*. VS.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Wbv.
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (Hrsg.), (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Klinkhardt.
- Glutsch, N., & Barsch, S. (2017). Berufsbiografische Reflexion im Schulpraktikum. Eine Analyse schriftlicher E-Portfolioelemente von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), 67-90.

- Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79-113.
- 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.
- 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 Grundschullehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322-338.
- Gotzen, S., Beyerlin, S., & Gels, A. (2015). *Forschendes Lernen*. Abruf unter https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf.
- Grabosch, A., & Terhart, E. (2020). Positive Einflussfaktoren im Zertifikat lehren.lernen. Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF). In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Gestaltung innovativer Lehr-Lern-Formate in der Lehrerbildung* (S. 254-268). Waxmann.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gestenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Hogrefe.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Büchse der Pandora.
- Günter, K. H. (1978). Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkungen zum Diskussionsstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 165-174.
- Häcker, T. H. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81-96). Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch: Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung: Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (27-36). Springer.
- Hagstedt, H. (1990). Lernwerkstätten – neue Lebensräume für LehrerInnen? *Päd. extra & demokratische Erziehung*, 3(5), 18-19.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Haupt, O. J., & Hempelmann, R. (2015). *Schülerlabor-Atlas: Leitbild-Bildungswissenschaftlicher Hintergrund-Katalogisierung: Abschlussbericht: Berichtszeitraum: 01.09. 2013-31.12. 2014*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Physikalische Chemie.

- Haupt, O.-J., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W., & Hempelmann, R. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *MNU*, 6(66), 324-329.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.) *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 1-9). VS.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(2), 42-60.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 71-176). Hogrefe.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149-170). Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 216-240). Waxmann.
- Helsper, W. (2020): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports (2.0)* (S. 61-82). Meyer & Meyer.
- Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). Was ist guter Sportunterricht? Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht* 65(3), 77-82.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2016). Unterricht, Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 149–169). Waxmann/UTB.
- Hillebrand, T., Albert, A. & Scheid, V. (2021). *Professionalisierung im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik*. Universität Kassel (Präsentation Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, Hildesheim 2021).
- Hirsch, J. (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *Die Hochschullehre*, 3(1). 1-16.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos,

- A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23-39). Waxmann.
- Hornstein, W., & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), 749-769.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 9-36). Klinkhardt.
- Huber, L. (2012). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider, (Hrsg.), *Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft* (S. 59-89). Nomos.
- Jerusalem, M., & Drössler, S. (2007). Selbstwirksamkeitserwartung "Kompetentes Sozialverhalten fördern". M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung Von Selbstwirksamkeit Und Selbstbestimmung im Unterricht, Skalen Zur Erfassung Von Lehrer Und Schülermerkmalen*. (S. 82-83). Humboldt-Universität zu Berlin Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Jerusalem, M., & Röder, B. (2007). Selbstwirksamkeitserwartung "Motiviertes Lernen fördern". M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung Von Selbstwirksamkeit Und Selbstbestimmung im Unterricht, Skalen Zur Erfassung Von Lehrer Und Schülermerkmalen*. (S. 80-81). Humboldt-Universität zu Berlin. Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Karpa, D., Kempf, J., & Bosse, D. (2013). Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule: Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 264-281). Prolog.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule*. VS.
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung* (2. Aufl.). Werner Hülsbusch.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(10), 13-23.
- Klempin, C. (2019). Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. *Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. JB Metzler.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-773.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5-15). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportpädagogik*, 58(10), 296-301.
- Kobl, C., & Tepner, O. (2018). Förderung der Reflexionskompetenz von Chemielehramtsstudierenden. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 908-911). Universität Regensburg.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271-292). Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker-Fischer, A., & Störtländer, J. C. (Hrsg.), (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde*. Klinkhardt.
- König, J. (2013). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (2. Aufl., S. 40-105). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 163-171). Utb.
- Körner, S. (2015). Reflexive Mechanismen und Sportwissenschaft. In: V. Schürmann (Hrsg.), *Reflexive Sportwissenschaft* (S. 129-143). Lehmanns Media.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit* (S. 41-54). EB.
- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of teacher education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrtätigkeit* (S. 55-73). EB.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2010). Going to the Core. Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (S. 529-552). VS.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Köster, H., Mehrstens, T., Brämer, M., & Steger, J. (2018). Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor: Entwicklung, Umsetzung und Evaluation. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 523-527). Universität Regensburg.

- Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 183-191). VS.
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.
- Krammer, K., Hugener, I., & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 261-272.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G., & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 357-372.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54-82). Beltz.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Waxmann.
- Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103-117.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. KMK.
- Kunze, K. K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 29-39.
- Kürten, R., Greefrath G., & Harnmann M. (2020). *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*: Waxmann.
- Kuznets, G., & Wineburg, S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers college record*, 89(4), 525-539.
- Laging, R. (1997). Die Bewegungswerkstatt – ein bewegter Lernort. *Sportunterricht*, 46(12), 517-529.

- Landau, G. (1995). Werkstatt: Sport, Spiel und Bewegung. In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater* (S. 468-471). Traumfabrik AOL.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(1), 141-169.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz* (S. 180-192). Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Logos.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 111-127). Klinkhardt.
- Leonhard, T., Wüst, Y., & Helmstädter, S. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Zugriff am 20. Februar 2020 unter http://ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS_Eval-Bericht_08-10.pdf.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (Band 3). (S. 219-249). Waxmann.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Lüsebrink, I., & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201-212). VS.
- Lüsebrink, I. (2011). Zur Evaluation fallorientierter Lehrveranstaltungen. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 315-319). Feldhaus Czwalina.
- Lüsebrink, I. (2017). Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallarbeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 25-35). Feldhaus Czwalina.
- Maass, P. (2000) Selbstbestimmte Arbeit in der „Bewegungswerkstatt“. Ein Modell für Fortbildungsveranstaltungen. *Sportpädagogik*, 24(1), 37-40.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33(10), 34-44.
- Marohn, A.; Greefrath, G.; Hammann, M.; Hemmer, M.; Kürten, R., & Windt, A. (2020). Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Ein Planungs- und Reflexionsmodell In: R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann, M. (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-*

Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion (S. 17-32). Waxmann.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Meier, S. (2014). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Waxmann.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69-84.
- Merzyn, G. (2006): Fachdidaktik im Lehramtsstudium: Qualität und Quantität. *MNU* 59(1), 4-7.
- Messner, H. (1999): Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17(1), 62-70.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (14. Aufl.). Cornelsen.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3-33). Jossey-Bass.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Wbv.
- Möller, K., & Steffensky, M. (2016). Förderung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften durch videobasierte Lerngelegenheiten. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 301-304.
- Mühlhausen, U. (2006). Hannoveraner Unterrichtsbilder – Szenarien und Leitmotive für den Einsatz in der Lehrerausbildung. In U. Mühlhausen (Hrsg.), *Unterricht lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht* (2. überarb. Aufl., S. 15-31). Schneider.
- Münzinger, W. (2001). Lehr-Lern--Labor. Ein Projekt zur Neuorganisation der Lehrerfortbildung im mathematisch – naturwissenschaftlichen Bereich. *Unterricht Physik*, 12 (63/64), 72-73.
- Nagl, J., Stockinger, C., Stein, T., & Hoffmann, M. (2017). *Sportwissenschaftliches Lehr-Lern-Labor "School goes BioMotion"*. Abruf unter file:///C:/Users/uk073983/AppData/Local/Temp/LeLa-JahresTagung%202017_Sportwissenschaftliches%20Lehr-Lern-Labor%20School%20goes%20BioMotionPoster-1.pdf.
- Neuweg, G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Waxmann.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40-59). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp.

- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helpser, S. Busse & M. H. Hummrich (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-77). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: G. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Hrsg.), *Beliefs – a hidden variable in mathematics education?* (S. 13-38) Dordrecht.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske und Budrich.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.), (2001). *Nationales Forschungsprogramm 33 – Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. Free Press.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership*, 48(5), 5-60.
- Peter, J., Leichner, N., Mayer, A. K., & Krampen, G. (2015). *IEBL-Inventar zur Evaluation von Blended Learning*. Zugriff am 23. Juli 2023 unter <https://www.psycharchives.org/en/item/39da62ba-0edf-43b1-b9e3-43d73cae9d08>.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9-15). VS.
- Plöger, W., Scholl, D., & Seifert, A. (2016). "Und sie bewegt sich doch!". Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 109-130.
- Pögl, B. (2022). *Inklusion in der Sportlehrer* innenausbildung. Eine empirische Studie zur Kompetenzentwicklung bei angehenden Sportlehrkräften*. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Schneider.
- Priemer, B. (2020). Ein kurzer Überblick über den Stand der fachdidaktischen Forschung der MINT-Fächer an Lehr-Lern-Laboren. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonbildung* (S. 159-171). Spektrum.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99-149). Klinkhardt.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005). "Fälle" in der Lehrerausbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für LehrerInnen-und Lehrerbildung*, 5(4), 47-54.
- Reh, S., Geiling, U., & Heinzl, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 911-924). Juventa.
- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V., & Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren - Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(3-4), 149-169.
- Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M., & Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *Die Hochschullehre: interdisziplinäre Zeitschrift für Hochschule und Lehre*, 8(4), 90-114.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78-92.
- Reusser, K., & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 7-16.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219-237). VS.
- Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 2(47), 149-160.
- Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse, & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 73-85). VS.
- Sambanis, M., & Klempin, C. (2018). *Lehr-Lern-Labore. Teaching and Learning Labs in EFL Teacher Education: Performativity and Reflection in Focus. The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. LIT.
- Schäfer (geb. Fried), S., & Trefzger, T. (2018). Die Anwendung von physikdidaktischem Wissen im Lehr-Lern-Labor. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 416-419). Universität Regensburg.
- Scharfenberg, F. J., & Bogner, F. X. (2019). *Lehr-Lern-Labore – eine Bereicherung für die Lehramtsausbildung? Einblicke in die fachdidaktische Forschung*. Klett MINT.
- Schenz, C. (2009). Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In I. Schrittemer (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (S. 37-59). Peter Lang.

- Scherler, K.H. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (2. überarb. Aufl.). Czwalina.
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3) 295-318.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Klinkhardt.
- Schmitz, G. S. (2000): *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Humboldt Universität Berlin.
- Schmitz, G. S. (2001): Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), S. 49-67.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151-175). Klinkhardt.
- Schoen, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Schoen, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in education*, 4(1), 1-94.
- Schott-Leser, H. (2019). Wozu Kasuistik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung? Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Fallbezug und reflexivem Habitus. In S. Ellinger & H. Schott-Leser(Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 11-20). Barbara Budrich.
- Schude, S. (2016). Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 9-26). Springer.
- Schützenmeister, J. (2002): *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Tectum.
- Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2),158-172.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Schwarzer, R., & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Waxmann.
- Seibert, D. (2019). *Lehrer werden für das Fach Geschichte – im Labor! Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen durch Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor – Seminaren als Einstieg in eine theoriegeleitete Unterrichtspraxis*. Freie Universität Berlin, Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften.

- 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.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *Sportunterricht*, 61(6), 163-166.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1) 1-23.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal*, 98(5), 511-526.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher educations* (S. 1-30). Teacher College Press.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19(1/2), 85-95.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2013). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 1-16.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113-141.
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (135-151). Springer.
- Steinegger, A. (2013) Prozessmerkmale guten Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 188-196). Haupt.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 6-20.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and teacher education*, 17(2), 213-226.
- Sunder, C., Todorova, M., & Möller, K. (2016): Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft* 44(4), 339-356.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667-685.

- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86-108.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-141). 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. ZKL.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202-224.
- Thierer, R. (2009). Sportlehrerausbildung. In L. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2. Aufl., S. 437-445). Hofmann.
- Thissen, A. (2019). *Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung – Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport*. Universität Kassel, Institut für Sport und Sportwissenschaft.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *Sportunterricht*, 61(6), 168-172.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion* 10(3). Zugriff am 06. September 2023 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303>.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Giesecke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 28-75). Klinkhardt.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998): Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Universität Kassel (2021). *Projektbeschreibung*. Zugriff am 21. Dezember 2021 unter <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet2/projektbeschreibung>.
- Universität Kassel (2023a). *Pronet²*. Zugriff am 19. Juli 2023 unter <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet2>.
- Universität Kassel (2023b) *Handlungsfeld I. Reflexive Praxisstudien*. Zugriff am 19. Juli 2023 unter <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet2/projektbeschreibung/handlungsfeld-i>.
- Universität Kassel (2023c). *HF I: Maßnahme 3*. Zugriff am 19. Juli 2023 unter <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet2/projektbeschreibung/handlungsfeld-i/hf-i-massnahme-3>.
- Universität Kassel (2023d). *Blended-Learning-Konzepte in der sportpädagogischen Lehramtsausbildung zur Unterrichtsqualität im Fach Sport*. Zugriff am 23. Juli 2023 unter

<https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/sport-und-sportwissenschaft/erziehung-und-unterricht/projekte/laufende-projekte/blended-learning-konzepte-in-der-sportpaedagogischen-lehramtsausbildung-zur-unterrichtsqualitaet-im-fach-sport>.

- Universität Kassel (2023e). *Studienwerkstatt Bewegungsanalyse*. Zugriff am 14. August 2022 unter <https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/sport-und-sportwissenschaft/training-und-bewegung/studienwerkstatt-bewegungsanalyse>.
- Universität Kassel. (2020). *Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung. Startseite 2. Förderphase*. Zugriff am 28. Februar 2020 unter <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet2/startseite-2-foerderphase.html>.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. VeLW.
- Wagner, I. (2021). Schülerlabore – eine Bereicherung für Studium und Lehre? *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(2), 5-11.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 21-29). VS.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17-32). Beltz.
- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helpser, S. Busse & M. Hummrich (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-77). VS.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. VS.
- Weiß, R., Priemer, B., Weusmann, B., Sorge, S., & Neumann, I. (2018). Veränderung von Lehrbezogenen SWE im MINT-Lehramtsstudium. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017* (S. 540-543). Universität Regensburg.
- Wibowo, J. (2021). Gebt dem Sportunterricht die Qualität, die er verdient! In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Wirksamer Sportunterricht*. Schneider.
- Wichmann, K. (2008). Spiele-Werkstatt. *Sportunterricht*, 57(11), 356-359.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 15-40). Klinkhardt.
- Wogram, R., Nave, K., & zu Belzen, A. U. (2020). Erkenntnisgewinnung durch Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Humboldt Bayer Mobil. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonbildung* (S. 159-171). Springer Spektrum.

- Wolf, C. C. (2010). Im Bann des Vorurteils. *Gehirn und Geist*, 7(8), 54-58.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 137-159). Hofmann.
- Wolters, P. (2013). Sportdidaktische Kasuistik. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 245-263). Meyer & Meyer.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Meyer & Meyer.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und-praxis der Lehrperson. *bildungsforschung*, 5(2), Zugriff am 23. Juli 2023 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Zang, J. C. S., & Harnmann, M. (2020). Kompetenzförderung mit dem Linsenmodell. Diagnose von Schülervorstellungen im biologiedidaktischen Lehr-Lern-Labor LEO. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Harnmann (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 33-56). Waxmann.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 89(11), 89-99.
- Ziegelbauer, S. (2016). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten einer Medaille. In M. Gläser-Zikuda & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 147-165). Klinkhardt.
- Zoglonek, H. (2009). Lehrer und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchgesehene Aufl., S. 117-132). Spitta.

Anhang

1	Professionswissen Inklusion: Fragen	166
2	Professionswissen Inklusion: Fragen, Antworten, Wissensbereiche, Punkteverteilung	167
3	Professionswissen kognitiv-motorische Aktivierung: Fragen	171
4	Professionswissen kognitiv-motorische Aktivierung: Fragen, Antworten, Wissensbereiche, Punkteverteilung	172
5	Fragen zur Selbstwirksamkeitserwartungen Inklusion	176
6	Fragen zur Selbstwirksamkeitserwartungen kognitiv-motorische Aktivierung	178
7	Beschreibung des Videoclips zur Fallarbeit Inklusion	180
8	Didaktisch-methodischer Kommentar zum Videoclip zur Fallarbeit kognitive Aktivierung	181
9	Stundeninhalt: Laufen – Springen – Werfen	183
10	Reflexion von J.S. Pre	184
11	Reflexion von E.W. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	185
12	Reflexion von F.E. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	186
13	Reflexion von S.W. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	188
14	Reflexion von A.W. Pre	189
15	Reflexion von J.B-B. Pre	191
16	Reflexion von P.L. Post (Ergänzungen in Kursiv sowie Streichungen zu Pre)	192
17	Reflexion von A.K. Post (Ergänzungen über Kommentarfunktion – hier im Bild dargestellt)	194
18	Reflexion von J.Sch. (Ergänzungen in Kursiv sowie Streichungen zu Pre)	195
19	Reflexion von A.L. Pre	199
20	Reflexion von S.H. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	201
21	Reflexion H.G. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	204
22	Reflexion von J.A.B.B (Post Ergänzungen zu Pre in Kursiv)	206

1 Professionswissen Inklusion: Fragen

1. Im Angebot-Nutzungsmodell werden verschiedene Komponenten auf die Wirkungsweise des Unterrichts beschrieben. Eine davon ist die Lehrperson. Nenne fünf weitere Komponenten
2. Nennen Sie die Komponenten des 6+1 Modells für den inklusiven Sportunterricht
3. Nennen Sie die drei Basisdimensionen eines guten Sportunterrichts.
4. Nennen Sie die drei Ebenen die „Behinderungen“ gesellschaftlich hervorrufen
5. Nennen Sie die drei Akteure / Bereiche, die im Lehr-Lernprozess zusammenwirken
6. Wählen Sie einen Förderschwerpunkt und beschreiben Sie spezielle Verhaltensweisen und Fördermaßnahmen bezüglich der Kinder mit diesem Förderbedarf
7. Nennen Sie die drei Wege wie man mit Heterogenität im Unterricht umgehen kann und führen Sie diese kurz aus
8. Welche Aspekte spielen bei multiprofessionellen Lehrerteams die zentrale Rolle?
9. Umschreiben Sie bitte ein Schaubild, welches folgende Begriffe darstellt: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion
10. Nennen Sie unterschiedliche Kategorien von Heterogenität, die im Sportunterricht auftreten können.
11. Nennen Sie die Förderschwerpunkte, die es nach der Kultusministerkonferenz (KMK) gibt.
12. Nennen Sie die Aspekte, die im inklusiven Sportunterricht gegebenenfalls modifiziert werden müssen (TREE Modell)

2 Professionswissen Inklusion: Fragen, Antworten, Wissensbereiche, Punkteverteilung

- Leichte Fragen
 - 2 Punkte
- Mittlere Fragen
 - 3 Punkte
- Schwere Fragen
 - 4 Fragen

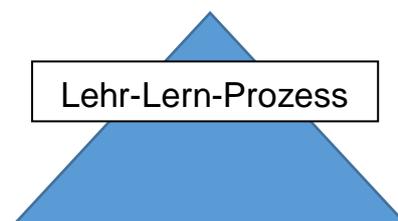
Pädagogisches Wissen (13 Punkte)

Im Angebot-Nutzungsmodell werden verschiedene Komponenten auf die Wirkungsweise des Unterrichts beschrieben. Eine davon ist die Lehrperson. Nenne fünf weitere Komponenten (4 Punkte).

- Unterricht (1)
- Kontext (1)
- Familie (1)
- Unterrichtsziel (1)
- Lernpotenzial (1)
- Lernaktivitäten (1)
- Wirkung (1)

Nennen Sie die drei Akteure / Bereiche, die im Lehr-Lernprozess zusammenwirken (2 Punkte).

- Lehrperson (1)
- Lernender (1)
- Lerngegenstand (1)



Nennen Sie die drei Wege wie man mit Heterogenität im Unterricht umgehen kann und führen Sie diese kurz aus (4 Punkte).

- Ignorieren
- Reduzieren
 - Unterdrücken
 - Abbauen
- Akzeptieren
 - Reflexiver Umgang

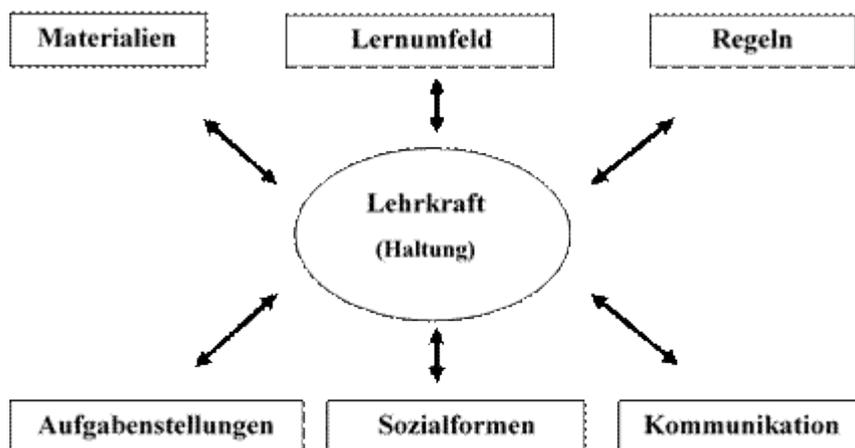
- Produktive Nutzung

Nennen Sie die Förderschwerpunkte, die es nach der Kultusministerkonferenz (KMK) gibt (4 Punkte).

- Hören
- Sehen
- Sozial-emotional
- Körperlich-motorisch
- Sprache
- Geistliche Entwicklung
- Lernen

Fachdidaktisches Wissen (11 Punkte)

Nennen Sie die Komponenten des 6+1 Modells für den inklusiven Sportunterricht (4 Punkte).



Wählen Sie einen Förderschwerpunkt und beschreiben Sie spezielle Verhaltensweisen und Fördermaßnahmen bezüglich der Kinder mit diesem Förderbedarf (3 Punkte).

Quelle: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>

Welche Aspekte spielen bei multiprofessionellen Lehrerteams die zentrale Rolle (2 Punkte)?

Interdisziplinäre Kooperationen mit gemeinsamer Zuständigkeit für die Gesamtlage der Klasse und für die individuelle Förderung

Nennen Sie die Aspekte, die im inklusiven Sportunterricht gegebenenfalls modifiziert werden müssen (TREE Modell) (2 Punkte).

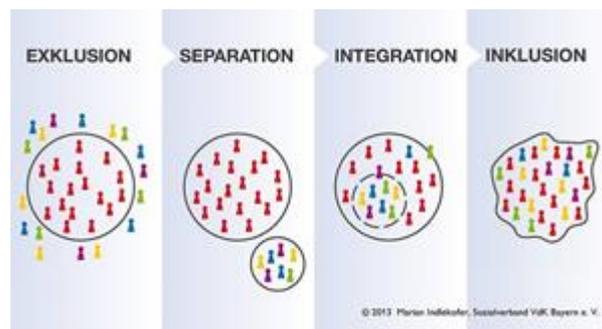
- Teaching Style (Unterrichtsstil)
- Rules (Regeln)
- Environment (Umwelt)
- Equipment (Material)

Fachwissen (12 Punkte)

Nennen Sie die drei Basisdimensionen eines guten Sportunterrichts (2 Punkte) .

- Klassenführung (1)
- Schülerorientierung (1)
- kognitive Aktivierung (1)

Umschreiben Sie bitte ein Schaubild, welches folgende Begriffe darstellt: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion (3 Punkte).



Nennen Sie die drei Ebenen die „Behinderungen“ gesellschaftlich hervorrufen (3 Punkte).

- Ebene der körperlichen Funktionen und Strukturen
- Ebene der möglichen Aktivitäten einer Person
- Ebene der sozialen Teilhabe (Partizipation)

Nennen Sie unterschiedliche Kategorien von Heterogenität, die im Sportunterricht auftreten können (4 Punkte).

- Leistung
- Bewegungslust vs. Bewegungsmangel
- Motivation
- Alter und Entwicklungsstand
- soziale Herkunft
- Sprache
- kulturelle beziehungsweise ethnische Herkunft
- Gesundheit/Behinderung
- Geschlecht

3 Professionswissen kognitiv-motorische Aktivierung: Fragen

1. Im Angebot-Nutzungsmodell werden verschiedene Komponenten auf die Wirkungsweise des Unterrichts beschrieben. Eine davon ist die Lehrperson. Nenne fünf weitere Komponenten
2. Nennen Sie die drei Akteure / Bereiche, die im Lehr-Lernprozess zusammenwirken
3. Nennen Sie die drei Wege wie man mit Heterogenität im Unterricht umgehen kann und führen Sie diese kurz aus
4. Ein kognitiv aktivierender Unterricht legt besonderes Augenmerk auf...?
5. Mit welchen Schritten schafft es eine Lehrkraft Schüler*innen im Schulsport kognitiv zu aktivieren (Niederkofler & Amesberger unterscheiden fünf Schritte)
6. Die kognitive Aktivität der Schüler*innen im Sportunterricht lässt sich in drei Bereiche einteilen. Bitte nennen Sie diese Bereiche.
7. Welche typischen Merkmale des Lehrkraftverhaltens lassen sich beim kooperativen Lernen unterscheiden?
8. Welche drei zentralen Themenbereiche lassen sich mit Schüler*innen im Sportunterricht reflektieren?
9. Beschreiben Sie die Unterschiede zwischen einer Bewegungsaufgabe und einer Bewegungsanweisung im Sportunterricht.
10. Nennen Sie unterschiedliche Kategorien von Heterogenität, die im Sportunterricht auftreten können.
11. Nennen Sie die drei Basisdimensionen eines guten Sportunterrichts.
12. Ergänzen Sie die Tabelle von Seiler, Ehrensberger und Messmer mit folgenden Begriffen: Trainieren, Üben, Probleme lösen, Bewegungsanweisung, Bewegungsaufgabe, Reflexionsaufgabe

Können	Wissen	Urteilen
Physische Aktivität	Physisch-psychologische Aktivität	Mental-kognitive Aktivität

4 Professionswissen kognitiv-motorische Aktivierung: Fragen, Antworten, Wissensbereiche, Punkteverteilung

- *Leichte Fragen (2 Punkte)*
- *Mittlere Fragen (3 Punkte)*
- *Schwere Fragen (4 Punkte)*

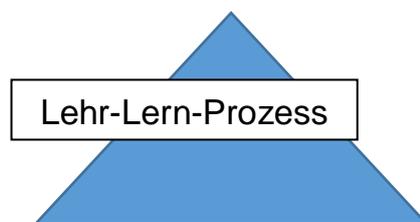
Pädagogisches Wissen (13 Punkte)

Im Angebot-Nutzungsmodell werden verschiedene Komponenten auf die Wirkungsweise des Unterrichts beschrieben. Eine davon ist die Lehrperson. Nenne fünf weitere Komponenten (4 Punkte)

- Unterricht (1)
- Kontext (1)
- Familie (1)
- Unterrichtsziel (1)
- Lernpotenzial (1)
- Lernaktivitäten (1)
- Wirkung (1)

Nennen Sie die drei Akteure / Bereiche, die im Lehr-Lernprozess zusammenwirken (2 Punkte).

- Lehrperson (1)
- Lernender (1)
- Lerngegenstand (1)



Nennen Sie die drei Wege wie man mit Heterogenität im Unterricht umgehen kann und führen Sie diese kurz aus (3 Punkte).

- Ignorieren
- Reduzieren
 - Unterdrücken
 - Abbauen
- Akzeptieren
 - Reflexiver Umgang
 - Produktive Nutzung

Ein kognitiv aktivierender Unterricht legt besonderes Augenmerk auf... (4 Punkte)?

- Die Fokussierung der kognitiven Aktivitäten auf die Lernziele, insbesondere auf die zentralen Verstehens Elemente; das „Wohin“
- Den Anschluss an das bestehende Schülerdenken, also das Vorwissen aus Unterricht und Alltag; das „Woher“
- Das Anregen und Aufrechterhalten von anspruchsvollen kognitiven Prozessen, z. B. durch Erklären oder Verknüpfen; das „Wie“

Fachdidaktisches Wissen (11 Punkte)

Mit welchen Schritten schafft es eine Lehrkraft Schüler*innen im Schulsport kognitiv zu aktivieren (Niederkofler & Amesberger unterscheiden fünf Schritte) (4 Punkte)?

- Aufgabe planen
- Aufgabe im Unterricht implementieren
- Beobachten der Aufgabenausführung
- explizite und situative Rückmeldungen
- Rückmeldung in der Interpretationsphase

Die kognitive Aktivität der Schüler*innen im Sportunterricht lässt sich in drei Bereiche einteilen. Bitte nennen Sie diese Bereiche (2 Punkte).

- Motorisch (1)
- Wissentlich (1)
- Emotional (1)

Welche typischen Merkmale des Lehrkraftverhaltens lassen sich beim kooperativen Lernen unterscheiden (3 Punkte)?

- Herstellen einer spezifischen Lernumgebung (1)
- Sensibles Begleiten der Lernprozesse (1)
- Den kooperativen Lernprozess in Gang halten (1)
- Ergebnissicherung, Auswertung und Bewertung der Lern- und Gruppenprozesse (1)

Welche drei zentralen Themenbereiche lassen sich mit Schüler*innen im Sportunterricht reflektieren (2Punkte)?

- Außerschulische Bewegungskultur (Sportarten wie Tanzen oder Mannschaftssport)
- Sich bewegen im SU (Bewegungsaufg. / -formen, -effekte, -erfahrungen)

- Soziales geschehen im SU (Lernprozesse, Konflikte, soziales Handeln)

Fachwissen (12 Punkte)

Beschreiben Sie die Unterschiede zwischen einer Bewegungsaufgabe und einer Bewegungsanweisung im Sportunterricht (2 Punkte).

- Bewegungsaufgabe – offene Aufgabe, keine Normorientierung, suchen und erproben (Kreativität)
- Anweisung: - Geschlossen, Vormachen – Nachmachen, Sportspezifisch korrekt

Nennen Sie unterschiedliche Kategorien von Heterogenität, die im Sportunterricht auftreten können (4 Punkte).

- Leistung
- Bewegungslust vs. Bewegungsmangel
- Motivation
- Alter und Entwicklungsstand
- soziale Herkunft
- Sprache
- kulturelle beziehungsweise ethnische Herkunft
- Gesundheit/Behinderung
- Geschlecht

Nennen Sie die drei Basisdimensionen eines guten Sportunterrichts (2 Punkte).

- Klassenführung (1)
- Schülerorientierung (1)
- kognitive Aktivierung (1)

Ergänzen Sie die Tabelle von Seiler, Ehrensberger und Messmer mit folgenden Begriffen: Trainieren, Üben, Probleme lösen, Bewegungsanweisung, Bewegungsaufgabe, Reflexionsaufgabe (4 Punkte).



5 Fragen zur Selbstwirksamkeitserwartungen Inklusion

Matrikelnummer:

Alter:

Nebenfach:

Fachsemester Lehramt:

Praktische Vorerfahrung i.d. Schule? Ja/ Nein

Private Vorerfahrung mit Menschen mit Handicap: Ja /Nein

Skalenniveau 6 Stufen – trifft gar nicht zu bis zu trifft voll und ganz zu

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (Bosse & Spörer, 2014)

- Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
- Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.
- Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.
- Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.

Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen (Bosse & Spörer, 2014)

- Ich bin in der Lage, einen Schüler zu beruhigen, der stört.
- Ich bin in der Lage, störendem Verhalten im Klassenraum vorzubeugen, bevor es auftritt.
- Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass störendes Verhalten im Klassenraum gar nicht erst entsteht.
- Ich kann störendes Verhalten im Klassenraum unterdrücken.

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern (Bosse & Spörer, 2014)

- Ich schaffe es, dass auch Eltern gern zur Schule kommen.
- Ich bin mir sicher, dass ich den Eltern genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.
- Ich kann Familien dabei unterstützen, dass sich ihre Kinder in der Schule gut entwickeln.
- Ich bin in der Lage, bei einem Interessenkonflikt mit den Eltern eine konstruktive Lösung herbeizuführen.

Selbstwirksamkeit bezogen auf den Sportunterricht (eigene Konzeption)

- Der gemeinsame Sportunterricht ist eine schulische Bereicherung.
- Ich fühle mich kompetent für einen Sportunterricht, an dem Lernende mit und ohne Behinderung gemeinsam teilnehmen.
- Ich lehne es ab, einen Sportunterricht zu erteilen, an dem Lernende mit und ohne Behinderung gemeinsam teilnehmen.
- Ich begreife die Heterogenität in einem Sportunterricht, an dem Lernende mit und ohne Behinderung teilnehmen, als Chance.
- Ich befürworte die Idee des gemeinsamen Sportunterrichts.
- Der Sportunterricht ist ein geeignetes Fach, um die Ideen der Inklusion umzusetzen.

6 Fragen zur Selbstwirksamkeitserwartungen kognitiv-motorische Aktivierung

Matrikelnummer:

Alter:

Nebenfach:

Fachsemester Lehramt:

Praktische Vorerfahrung i.d. Schule? Ja/ Nein

Skalenniveau 4 Stufen – trifft nicht zu bis zu trifft voll zu

Selbstwirksamkeitserwartung „motiviertes Lernen fördern (Jerusalem & Röder, 2007)

- Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler*innen für meinen Unterricht interessieren.
- Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern*innen Interesse für meinen Unterricht zu wecken.
- Ich schaffe es, viele Schüler*innen zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.
- Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler*innen nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.
- Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler*innen nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.
- Ich schaffe es, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen

Selbstwirksamkeitserwartung „kompetentes Sozialverhalten fördern“ (Jerusalem & Drössler, 2007)

- Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler*innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.
- Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler*innen oft miteinander kooperieren.
- Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler*innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.
- Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler*innen lernen, besser miteinander zu kommunizieren
- Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können

- In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler*innen soziale Kompetenzen erwerben.

Selbstwirksamkeitserwartung Bewegungskompetenz (eigene Konzeption)

- Durch meinen Sportunterricht können auch schwächere Schüler*innen ihre Fitness erfolgreich verbessern.
- Ich schaffe es, dass auch schwächere Schüler*innen am Gerätturnen mit Erfolg teilnehmen.
- In bin in der Lage, im Unterricht Kampfsportarten so zu gestalten, dass sich auch schwierigen Schüler*innen fair verhalten.
- Ich schaffe es, dass auch schwächere Schüler*innen lernen, mit Inline-Skates und Skateboards sicher zu fahren.
- Mir gelingt es, allen Schülerinnen und Schüler in Tanz- und Gymnastikprojekte einzubinden
- Auch unter schwierigen Bedingungen können sich die Schüler*innen in meinem Schwimmunterricht verbessern.
- Ich bin in der Lage, auch schwächere Schüler*innen in Unterricht für verschiedene Disziplinen der Leichtathletik zu interessieren.
- Ich kann zu unterschiedlichsten Themen Bewegungsaufgaben stellen, die alle Schüler*innen zum Lernen veranlassen.
- Mir gelingt es, im Sportunterricht Lernaufgaben zu stellen, die alle Schüler*innen anregen, nach Lösungswegen zu suchen.
- Trotz aller Unterschiedlichkeit schaffe ich es, alle Schüler*innen im Sportunterricht angemessen zu fördern.
- Ich kann den Sportunterricht so gestalten, dass Mädchen und Jungen einer Klasse gleichermaßen gefördert werden.
- Obwohl ich im Sportunterricht wenig Zeit habe, kann ich alle Schüler*innen in Unterrichtsgespräche einzubinden.
- Ich schaffe es, im Sportunterricht allen Schülern*innen ein Feedback zu geben und sie zum Nachdenken anzuregen.

7 Beschreibung des Videoclips zur Fallarbeit Inklusion

Erklären, Differenzieren – Feuer, Wasser, Erde (6:34min)

In dem Video wird das bekannte Spiul ´Feuer, Wasser, Blitz´ (hier Erde) mit zusätzlichen Befehlen erprobt. Dabei werden Differenzierungsmaßnahmen für die inklusive Klasse angewendet. Die Aufnahmen sind im Rahmen des Projekts „Entwicklung von inklusivem Sportunterricht“ entstanden. Das Video zeigt eine Sequenz der Stundenmitte.



The screenshot shows a light blue box with a paperclip icon on the left. The title is "Kontextinformationen". Below it is a dropdown menu with the text "Fallspezifische Informationen und Materialien". The main text describes a double lesson on games in an inclusive classroom, mentioning a student with a hearing aid and selective mutism. The word "Mutismus" is highlighted in blue at the bottom.

Kontextinformationen

▼ Fallspezifische Informationen und Materialien

Die hier gezeigten Sequenzen entstammen einer doppelten Unterrichtsstunde zum Thema Spielen in einer inklusiven Schulklasse. Eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Sprache weist ein Gehbehinderung unklarer Genese auf. Sie kann mit einem Gehrollator bei entsprechend differenzierter Aufgabenstellung am Sportunterricht teilnehmen. Diese Schülerin spricht außerdem nur mit speziellen, ihr vertrauten Personen, mit anderen Personen wechselt sie kein Wort (selektiver Mutismus).

Mutismus

Die Informationen ist der Videodatenbank der Universität Gießen entnommen.

8 Didaktisch-methodischer Kommentar zum Videoclip zur Fallarbeit kognitive Aktivierung

Laufen, Springen, Werfen: Hürdenlauf – Vom Hindernisse überqueren zur technikorientierten Einführung des Hürdenlaufs
(studentische Ausarbeitung)

Die Stunde dient als Einführung in den Hürdenlauf und wurde unter dem Gesichtspunkt „Vom Hindernisse überqueren zum Hürdenlauf“ geplant. Die Idee dabei ist es, die SuS von einfachen und kleinen Hindernissen, welche mühelos zu überqueren sind, zu einer hürden-spezifischen Technik zu führen.

Nach der Begrüßung der SuS und einer kurzen Erläuterung der folgenden Sportstunde, beginnt die Unterrichtsstunde mit einer Erwärmungsphase. Bei dieser finden sich die SuS paarweise zusammen und durchlaufen einen kleinen Hindernisparcours. Die Übung nennt sich „Schattenlaufen“, da die vordere Person die Richtung und den Laufstil vorgibt und die hintere Person die Bewegung nachvollzieht. Nach einem ersten Durchgang erfolgt ein zweiter, bei dem Schatten und Läufer gewechselt werden. Das Schattenlaufen eignet sich zum einen als Erwärmungsphase, weil das Lauf-ABC integriert wird und zum anderen, weil die SuS über Hindernisse laufen / springen und sich somit spielerisch auf den Kern der Stunde vorbereiten.

Im Anschluss an die Erwärmung erfolgt eine erste Eingewöhnungs- und Übungsphase bei der mehrere Kartons hintereinander aufgestellt werden. Die SuS bekommen in dieser Phase den Auftrag, über die Kartons hinwegzulaufen und verschiedenen Überwindungstechniken auszuprobieren. Dabei sollen sie ein Gefühl für die Kartons als Hindernis entwickeln und gleichzeitig ihre Angst vor der Überwindung ablegen.

Im Anschluss an diese Übungsphase erfolgt eine kognitive Phase bei der sich alle SuS vor der Tafel sammeln. In dieser Phase hängt an der Tafel ein Plakat, auf dem die Hürdenüberquerung abgebildet ist. Die Bewegung des Hürdenlaufs wurde didaktisch reduziert, indem der Fokus auf die Flugphase / Hürdenüberquerung gelegt wurde. Die Erfahrung aus dem letzten Unterrichtsbesuch zeigte, dass sich die SuS schwertun, bestimmte Bewegungsmerkmale einer Bewegung in einem offen gestalteten Lehrer-Schüler-Gespräch zu identifizieren. Daher wird die Vorstellung und Erklärung der hürdenspezifischen Bewegung von der Lehrkraft gestaltet. Zum einen soll damit der theoretische Input möglichst klein gehalten und auf maximal vier Merkmale beschränkt werden, zum anderen soll den SuS möglichst viel Übungszeit geboten werden. Die Ergebnisse des theoretischen Inputs werden an der Tafel festgehalten.

Im Anschluss erfolgt eine zweite Übungsphase in der die SuS versuchen sollen, sich Stück für Stück an die Bewegung des Hürdenlaufs heranzutasten. Dazu bleibt der Aufbau und Ablauf aus der ersten Übungsphase bestehen. Die SuS erhalten in dieser Phase Feedback zu ihren Bewegungen durch die Lehrkraft. Zur Differenzierung erhalten leistungsstärkere SuS die Möglichkeit der Übungsausführung auf einer Bahn mit Zachariashürden. Diese Hürden eignen sich besonders für Anfänger, da sie in der Höhe schnell und einfach zu verstellen

sind und ein geringes Verletzungsrisiko haben. In dieser Phase erhalten die SuS maximale Übungszeit, damit sie ihre Bewegung durch viele Wiederholungen verbessern können.

In der letzten Phase der Doppelstunde erfolgt ein Abschlusspiel um die Stunde abzurunden. Hierbei sollen die erlernten Bewegungsmerkmale aus der Übungsphase in einer Wettkampfform gefestigt werden. Hierzu wird die Klasse in zwei Teams eingeteilt, welche eine Variation von Brennball gegeneinander spielen. Bei dieser Variation müssen Hürden überlaufen werden, um in das Ziel zu gelangen. Die SuS sollen zum einen die Hürden überlaufen und ihre erlernte Technik anwenden, zum anderen durch den Wettkampfcharakter des Spiels Spaß haben und sich gegenseitig motivieren. Abhängig vom zeitlichen Verlauf der Stunde, kann auch mehr als ein Durchgang gespielt werden. Nach dem Ende des Spiels versammeln sich alle SuS zur Verabschiedung.

9 Stundeninhalt: Laufen – Springen – Werfen

Das Video zeigt einen Ausschnitt des gelb markierten Bereichs im Stundenverlaufsplan.
Stundenverlaufsplan Stundeninhalt: Laufen – Springen – Werfen.

Phase	Inhalt	Methode	Medien
Einstieg	Begrüßung Erläuterung des Ablaufs der Stunde	Vortrag Lehrkraft	
Erwärmung	„Schattenlaufen“ Die SuS finden sich in 2er-Gruppen zusammen. Beide Partner durchlaufen einen Parcours und müssen dabei verschiedene Hindernisse überlaufen, wobei die hintere Person die Bewegungen des Partners imitiert.	Partnerarbeit	Kartons Reifen Kastenteile umgedrehte Bänke
Erarbeitung 1	Die SuS teilen sich in zwei Gruppen auf Die Kartons sollen ohne Technikvorgabe im Rundlaufsystem überlaufen werden	Einzelarbeit	Kartons
Reflexion	Zusammenfassen der SuS, wie diese jeweils über die Kartons gelaufen sind und Sicherung über Karteikarten, die eingesammelt und sortiert werden Vermittlung der wichtigsten Bewegungsmerkmale des Hürdenlaufs mit Schwerpunkt auf die Phase der Hürdenüberquerung anhand der Bildreihe und Sicherung der Reihenfolge	Unterrichtsgespräch	Karteikarten Tafel Stift Bildreihe (Poster)
Erarbeitung 2	Die SuS teilen sich in zwei Gruppen auf Die Zachariashürden sollen mit Fokus auf die Technik des Nachziehbeins im Rundlaufsystem überlaufen werden Im zweiten Schritt werden die Kartons durch Zachariashürden ersetzt und erneut mit Fokus auf die Technik des Nahziehbeins im Rundlaufsystem überlaufen	Einzelarbeit	Kartons Zachariashürden
Spiel	Die Lehrperson teilt die SuS durch Abzählen in zwei Gruppen ein Die SuS spielen Brennball mit Zachariashürden als Hindernisse und Weichbodenmatten als Sicherungsfeld	Gruppenarbeit	Zachariashürden 2 Weichbodenmatten Kasten Bälle
Abschluss	Abbau des Abschlussspiels Verabschiedung der SuS durch Lehrkraft mit Ausblick auf die nächste Stunde	Vortrag Lehrkraft	

10 Reflexion von J.S. Pre

In der vorliegenden Videosequenz geht es um den Sportunterricht in der heterogenen Gruppe, angeleitet von einem Sportlehrer. Die Schüler spielen "Feuer, Wasser, Boden". Bei diesem Spiel gibt der Lehrer ein Wort vor, womit die Schüler eine Bewegung oder einen Ort verknüpft haben, was sie dann ausführen. Die Schülergruppe ist eine sehr heterogene Gruppe, sie enthält unter anderem ein Mädchen mit einer körperlichen Behinderung. Für diese Mädchen sind die Spielregeln (und damit die Wege und Aufgaben) etwas angepasst. Der Rest der Gruppe akzeptiert ohne weiteres die Anpassung und verhält sich ihr gegenüber sehr rücksichtsvoll.

Der Lehrer lenkt seine Aufmerksamkeit allen Schülern und berücksichtigt nicht nur die körperlich Benachteiligten. Diese sind in den Spielprozess gleichermaßen eingebunden. Einige Male schaut der Lehrer jedoch verstärkt nach diesen Schülern, erklärt erneut und unterstützt sie. Dies ist meiner Meinung nach auch sinnvoll, darf jedoch nicht die ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. In der Sequenz leidet die Aufmerksamkeit anderer Schüler jedoch nicht.

Darüber hinaus hat der Lehrer eine gute Klassenführung, denn es reicht am Anfang eine kurze Erklärung und schon können sie beginnen (ohne große Diskussionen oder lange Pausenzeiten). Außerdem erinnert er die Schüler kurz daran, sich respektvoll und rücksichtsvoll dem behinderten Mädchen gegenüber zu verhalten. An dieser Stelle betont er den Namen des Mädchens mit der körperlichen Behinderung. Meiner Meinung nach hätte er dort auch sagen können, dass sich alle gegenseitig rücksichtsvoll behandeln sollen und das nicht nur auf das eine Mädchen beziehen, da die Gruppe insgesamt sehr heterogen ist und die Schüler so lernen, die Benachteiligten nicht besonders anzusehen, sondern sie sich so allen Menschen gegenüber zu verhalten.

Insgesamt ist die Auswahl des Spiels mit Ausscheiden kritisch anzusehen, denn gerade in heterogenen Gruppen gewinnen bei diesem Spiel meistens die selben Kinder und der Rest scheidet immer früh aus. Man könnte das Spiel abwandeln, indem die Kinder die ausscheidenden würden beispielsweise nach 10 Hampelmännern wieder teilnehmen dürfen.

Zusammenfassend finde ich, dass der Lehrer die heterogene Klasse gut unterrichtet und ein gutes Klassenklima schafft. Er hat die Anforderungen entsprechend angepasst, um auch die benachteiligten Kinder ins Spiel mit einzubeziehen. Meiner Meinung nach ist ihm die Verteilung seiner Aufmerksamkeit recht gut gelungen, sodass er keine Schüler benachteiligt. Jedoch würde ich das Spiel wie oben genannt ein wenig abändern und die Schüler generell auf einen respektvollen Umgang hinweisen, weil man das meiner Meinung nach nicht nur auf die benachteiligten Kinder beziehen sollte, sondern auf das Miteinander generell.

11 Reflexion von E.W. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

In dem Video sieht man einen kurzen Ausschnitt einer Sportunterricht Stunde. Eine Gruppe Mädchen und Jungen spielen zusammen unter der Anleitung eines Lehrers "Feuer-Wasser-Sturm". Eines der Mädchen, Fatima, ist körperlich beeinträchtigt und läuft mit einem Laufwagen. Fatima hat andere, an sie angepasste Aktionen. Während die anderen beim Ausruf "Kaffeekränzchen" zum Beispiel ganz in einen bestimmten Kreis treten müssen, reicht es wenn sie mit den Rädern ihres Wagens die Kreislinie berührt. *Der Lehrer hat die Heterogenität also deutlich erkannt und akzeptiert, indem Anpassungen vorgenommen wurden. Nach dem STEP Modell würde es sich hier um eine „Modifed Activity“ handeln bei der allen die Teilnahme am Spiel durch bestimmte Anpassungen ermöglicht wird. T-Task, die Aufgabenstellung wurde so modifiziert, dass allen eine Teilnahme ermöglicht wurde.* Durch diese etwas abgewandelten Aktionen ist es dem Mädchen möglich wie der Rest der Gruppe aktiv am Spiel teilzunehmen. Sie wird also nicht ausgegrenzt oder muss aussetzen, sondern kann Teil des Spieles und der Gruppe sein. Auf der anderen Seite sind viele der Aktionen, wie zum Beispiel bei "Wasser" auf etwas zu klettern für sie sehr schwer realisierbar. Als Lehrperson hätte man sich eventuell ein paar neue Aktionen ausdenken können bei denen das Mädchen noch besser mitmachen kann. *Gerade bei solch einem Spiel, dass sehr flexibel ist wäre es nicht so schwer sich passendere Aktionen auszudenken an denen auch Fatima problemlos teilnehmen kann. So steht sie leider oft nur da und schaut zu wie die anderen sich zum Beispiel bei „Käfer“ auf den Rücken legen, hier kann sie nicht mitmachen.* Allgemein ist mir noch positiv aufgefallen, dass es viel Rückmeldung und konstruktive Kritik von Seiten des Lehrers an die SchülerInnen gibt, *die Schülerorientierung ist gut.*

12 Reflexion von F.E. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

Das Video zeigt eine Klasse der Sekundarstufe 1 (ca. 5./6. Klasse) im Sportunterricht, gespielt wird das Spiel Feuer, Wasser, Erde. Das Ursprungsspiel wurde um die Kommandos Kaugummi, Junikäfer und Kaffeekränzchen erweitert. Der Lehrer nennt eines der Kommandos und die SuS führen die entsprechende Aktivität aus (z.B. auf die Bank steigen bei Wasser). Das Kind, welches zuletzt die geforderte Aktivität ausführt, scheidet aus und muss sich auf die Bank setzen. Auf der Bank sitzen von Anfang an einige Kinder, die nicht am Sportunterricht teilnehmen, sondern nur zuzucken. In der Klasse befinden sich zwei Kinder, die eine Hilfe benötigen (Richtig wahrgenommen habe ich nur ein Mädchen namens Fatma). *Diese weisen einen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung auf. Die beiden Kinder, aber auch alle anderen Lernenden, können weitere Förderbedarfe aufweisen, welche jedoch nicht direkt ersichtlich sind.*

Das Verhalten des Sportlehrers kann sowohl positiv als auch negativ bewertet werden. Positiv zu bewerten ist die *Schülerorientierung*, welche sich an der angenehmen Atmosphäre und das vertraute Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Lernenden zeigt, was vor allem durch die rege Kommunikation des Sportlehrers deutlich wird. Mir persönlich redet und kommentiert der Sportlehrer insgesamt jedoch zu viel, da dadurch viel Unruhe entsteht. Beleidigungen, wie z.B. Diva sollte eine Lehrkraft möglichst vermeiden. Problematisch ist auch, dass das Spiel gespielt wird, obwohl die Spielregeln nicht allen SuS geläufig sind. *Obwohl keine Disziplinprobleme auftreten und auch die Zeit gut genutzt wird, ist die Klassenführung aufgrund der fehlenden Regelklarheit nur mittelmäßig.* Aus diesem Grund sollten, auch wenn das Spiel bereits bekannt ist, die Spielregeln vor dem Spiel immer nochmal wiederholt werden, bestenfalls von den SuS selbst. Nur dann ist gewährleistet, dass alle SuS wissen, was zu tun ist. Das Wiederholen der einzelnen Kommandos am Anfang des Spiels bewerte ich demnach positiv und betrachte dies als sehr wichtig. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Tatsache, dass die langsamsten SuS aus dem Spiel ausscheiden und sich auf die Bank setzen müssen, denn dadurch bewegen sie sich zu wenig. Besser wäre es, wenn die ausgeschiedenen SuS eine Sonderaufgabe erhielten (z.B. 5 Kniebeuge/Liegestütze/Strecksprünge) und anschließend wieder am Spiel teilnehmen dürften. Auch die SuS, die von Anfang an auf der Bank sitzen, sollten in den Sportunterricht eingebunden werden, indem sie z.B. als Schiedsrichter fungieren und schauen, wer ausscheiden muss und wer wieder mitspielen darf. Weitere Verbesserungsvorschläge sind das Einbauen von neuen Kommandos und dazugehörigen Aktivitäten (z.B. Schneeengel) sowie das Nutzen von verschiedenen Fortbewegungsarten, um das Spiel abwechslungsreicher zu gestalten. *Während der Großteil der SuS motorisch aktiviert wird, gibt es bei der kognitiven Aktivierung noch Verbesserungsbedarf. Insgesamt stellt der Lehrer mit dem Spiel den SuS ein Angebot zu Verfügung, welches sie gut nutzen.*

Im Video wird eine inklusive Sportstunde gezeigt, d.h. es ist eine Sportstunde, in der alle SuS mitmachen können, sowohl Kinder mit Hilfe als auch Kinder ohne Hilfe. *Es handelt sich demnach um eine heterogene Lerngruppe.* Für die SuS mit Hilfe wurden die Aktivitäten leicht abgeändert (z.B. kürzere Wege), d.h. *die Spielregeln wurden an ihre Bedürfnisse*

angepasst. Somit handelt es sich um eine angepasste, gemeinsame Aktivität. Diese Änderungen wurden von den anderen SuS problemlos akzeptiert. Die Heterogenität wurde somit sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrkraft akzeptiert. Der Sportlehrer hat das Mädchen mit Gehilfe recht häufig angesprochen, weil diesem die Aktivitäten teilweise nicht ganz klar waren, manche Aktivitäten konnte es auch nicht ausführen. Dies betrachte ich als problematisch, da dadurch die Gehbehinderung des Mädchens direkt thematisiert und für alle offensichtlich wurde, dies sollte eine Lehrkraft möglichst vermeiden. In einem inklusiven Sportunterricht sollten daher Aktivitäten ausgewählt werden, die alle SuS ausführen können. Demnach sollte eine Sportlehrkraft vor dem Unterricht stets überlegen, ob die Aktivitäten auch von allen Kindern ausgeführt werden können. Wünschenswert sind u.a. Aktivitäten, welche die SuS mit Gehhilfe besonders gut und schnell bewältigen können (z.B. Kriechen, Stützen).

Am Ende des Videos fiel ein Mann auf, welcher zuerst die ganze Zeit auf der Bank gesessen hat und dann zu einem Schüler gegangen ist und diesen nach dessen Ausscheiden aufgefordert hat, sich auf die Bank zu setzen. Dies könnte ein Integrationshelfer sein, was jedoch nur eine Vermutung ist. Es ist gut, dass der Mann eingegriffen hat, da er dadurch mögliche Störungen verhindern konnte. Von einer Kooperation zwischen dem Sportlehrer und dem Mann kann jedoch nicht gesprochen werden, da eine weitere Zusammenarbeit nicht sichtbar war.

Das Ziel eines guten inklusiven Sportunterrichts sollte sein, dass alle SuS teilnehmen und die Anforderungen erfüllen können, ggf. müssen einige Anforderungen abgeändert werden. Außerdem sollten alle SuS Freude an der Bewegung haben, niemand sollte sich ausgegrenzt fühlen. Nur dann können alle SuS motiviert Sport treiben.

13 Reflexion von S.W. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

In dem Video handelt es sich um eine 5./6. inklusive Schulklasse im Sportunterricht. Zu Beginn der Stunde erklärt der Lehrer seinen Schülerinnen und Schülern das Spiel und gibt erste Anweisungen. Es wird das Spiel Feuer, Wasser, Erde gespielt. Die sportlichen Aktivitäten weichen etwas ab, da der Lehrer neue Aktivitäten wie Feuer, Erde, Junikäfer, Kaugummi und Kaffeekränzchen hinzugefügt hat. Der Lehrer ruft die jeweiligen Disziplinen laut durch die Halle und die Schülerinnen und Schüler folgen seinen Anweisungen. Anfangs wird das Spiel ohne Ausscheidungen gespielt und später mit. Die Kinder, die eine Disziplin als letztes ausführen oder das Ziel erreichen, scheiden aus dem Spiel aus. In der Klasse gibt es zwei körperlich beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler, die in das Sportspiel miteingebunden werden. Außerdem gibt es einige Kinder *sowie sonderpädagogische Lehrkräfte*, die auf der Bank sitzen und nicht in die Unterrichtsstunde miteingebunden werden.

Die körperlich beeinträchtigten Kinder spielen das gleiche Spiel wie ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Durch eine vereinfachte, abgewandelte Form der jeweiligen Disziplinen wird es den Kindern ermöglicht an dem Spiel teilzunehmen. *Zum Beispiel darf die Schülerin Fatma mit ihrer Gehhilfe kürzere Wege während des Spiels zurücklegen. Dies ermöglicht ihr die gleiche Partizipation am Sportunterricht im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Ein weiteres Beispiel ist, dass bei der Disziplin Kaugummi die Schülerin Fatma lediglich ihre Hand an die Wand halten darf. Die anderen Kinder stellen sich mit ihrem gesamten Körper an die Wand. Einige Durchführungen der Unterrichtsstunde könnten jedoch noch optimiert werden. Bei der Disziplin Erde müssen sich die Kinder auf den Boden legen. Die körperlich beeinträchtigten Kinder sollten, währenddessen eine andere Aufgabe bekommen und nicht nur zugucken. Außerdem sind schnelle Wechsel der einzelnen Disziplinen nicht für alle Kinder realisierbar.*

Die gezeigte Sportstunde repräsentiert einen Sportunterricht einer inklusiven Schulklasse. Körperlich beeinträchtigte Kinder werden in das Sportspiel integriert. Es handelt sich um eine inklusive Schulklasse, *wobei allen Schülerinnen und Schülern eine gleiche Teilhabe am Unterrichtsgesehen und eine Chancengleichheit gewährleistet wird.*

Die Sportstunde scheint etwas chaotisch. Die Schülerinnen und Schüler schreien laut durch die Halle. Des Weiteren sitzen einige Kinder während der gesamten Sportstunde auf der Bank. Diese Kinder sollten in die Stunde miteingebunden werden. *Des Weiteren könnte die Lehrkraft in engerer Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Helfern arbeiten. Dies wäre eine Möglichkeit die Sportstunde zu optimieren. Zum Beispiel könnten die Kinder auf der Bank eine extra Aufgabe bekommen.* Die gezeigte Unterrichtsstunde weist positive sowie negative Aspekte auf. Positiv ist, dass ein inklusiver Sportunterricht ermöglicht wird und alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben am Sportunterricht teilzunehmen. Dagegen sollte der Lehrer in einigen Situationen gezielter auf seine Wortwahl achten und einigen Kindern mehr Unterstützung bieten.

14 Reflexion von A.W. Pre

Im heutigen Video war eine Schulklasse in einer Sporthalle zu sehen, in der bereits mehrere Bananenkisten und Hürden aufgebaut waren. Das Video begann, indem der Sportlehrer der Klasse den Auftrag gab, bestmöglich aber die Bananenkisten zu laufen. Er gab den SuS keine konkrete Bewegungsanweisung und sagte, sie sollen selbst ausprobieren, wie sie am besten über die Kisten kommen. Dazu hatte er zwei Reihen mit Bananenkisten aufgebaut, auf die sich die SuS gleichmäßig aufteilten. Nachdem sie einige Male über die Bananenkisten sprangen, rief der Lehrer sie in einen Kreis zusammen und gab ihnen einen neuen Auftrag. Die SuS sollten auf Karten, die der Lehrer mitgebracht hatte, aufschreiben, was für sie persönlich besonders hilfreich war, um die Kartons zu überqueren. Dabei hielt der Lehrer sich zurück und ließ die SuS allein arbeiten. Anschließend wurde in der Mitte des Kreises gesammelt, was die SuS notiert hatten. Dabei ließ sich beobachten, dass der Lehrer eher als Moderator tätig war und beispielsweise auf die Lautstärke achtete und die SuS drannahm. Dabei wirkte der Umgang zwischen ihm und den SuS freundschaftlich und respektvoll. Während die SuS die Stichpunkte auf ihren Karten vorlasen, gab der Lehrer immer wieder Impulse bzw. hakte nach, damit die SuS näher beschrieben, warum sie diesen Punkt nannten oder genauer erläuterten, was sie damit meinten. Nachdem alle Punkte in der Mitte gesammelt wurden, gab der Lehrer den SuS die Aufgabe, die Karten zu sortieren und die Punkte, die zusammengehörten, auf einen Stapel zu legen. Anschließend zeigte der Lehrer den SuS eine Abbildung eines korrekten Bewegungsablaufs für das Hürdenlaufen an der Tafel und legte den Fokus dabei ausschließlich auf die Flugphase. Mit dieser Methode zerteilte er die Bewegung in Einzelbewegung, was für die SuS sehr hilfreich ist, da sie sich nicht auf die gesamte Bewegung, sondern vorerst nur auf einen Teil konzentrieren müssen. Um die Teilbewegung genauer zu charakterisieren, sollten die SuS ihre geschriebenen Karten an die Tafel unter den Bewegungsablauf kleben und erklären, wann dieser Teil der Bewegung stattfindet und was dadurch bewirkt wird. Dabei gab der Lehrer immer wieder Impulse und ergänzte fehlende Punkte durch bereits eigens geschriebene Karten. Die darauffolgende Aufgabe der SuS bestand darin, die Karten in eine Reihenfolge zu bringen, durch die sich die Bewegung beschreiben lässt. Der Lehrer korrigierte anschließend, indem er den SuS Denkanstöße gab, damit sie selbst auf die Lösung kamen. Nachdem der Bewegungsablauf besprochen wurde, sollten die SuS sich erneut auf die zwei Bahnen aufteilen und das theoretisch besprochene praktisch anwenden. Insgesamt war zu beobachten, dass sich der Lehrer eher zurückhielt und die SuS größtenteils eigenständig arbeiten ließ. Dadurch kam eine sehr kooperative und schülerorientierte Stunde zustande, bei dem die SuS einen sehr großen aktiven Teil übernahmen. Das Verhalten des Lehrers kann also insgesamt in ein kooperatives Lernangebot eingeordnet werden. Die SuS konnten sich eigenständig einen Weg zum Ziel erarbeiten, wodurch ein gefestigtes Wissen entstehen kann, da sie sich selbst mit der Bewegung beschäftigen und einen Lösungsansatz entwickeln.

Dementsprechend war die kognitive Aktivierung der SuS in dieser Stunde sehr hoch und ein großer Teil der Klasse arbeitete aktiv mit. Auch die sozialen Fähigkeiten der SuS wurden in dieser Stunde gefragt, da sie als Team zusammenarbeiten mussten und der Lehrer sich

größtenteils im Hintergrund befand und die Kommunikation zwischen den SuS nicht beeinflusste.

Ein negativer Aspekt, welcher im Video auftauchte, war, dass sich am Rand der Sporthalle weitere SuS befanden, die allem Anschein nach nicht mitmachen konnten bzw. krank waren. Diese SuS hätte der Lehrer bei den theoretischen Aufgaben einbinden können, damit auch sie ausreichend Hintergrundwissen für das praktische Ausführen des Hürdenlaufs sammeln können.

15 Reflexion von J.B-B. Pre

1. Nicht alle Schüler nehmen am Unterricht teil, durch verschiedene Gründe, welche nicht bekannt sind, sitzen drei Schülerinnen am Rand. Sie bearbeiten Aufgaben, welche nichts mit dem Unterricht an sich zu tun haben. Es ist so als wären sie nicht anwesend, sie tragen nichts zum Unterricht bei und nehmen zusätzlich nichts mit. Der Lehrer schenkt ihnen keine Aufmerksamkeit und bezieht sich nicht mit ein.
2. Ich habe dieses Ereignis gewählt, da es zu meiner Schulzeit dasselbe Bild gab. SuS, welche nicht am Sportunterricht teilnahmen, lernten für Arbeiten oder machten Hausaufgaben für andere Fächer. Lässt man dies zu, so verleitet es die SuS, wessen Motivation nicht so groß ist, wie von anderen, dass ein oder andere mal extra ihre Sportsachen zu vergessen. Jedoch müssen diese Schüler meistens umso mehr trainieren und üben um eine bessere Note zu bekommen. Werden die SuS mit einbezogen, so lernen sie zumindest Theoretisch die Grundlagen für den Sportart. In diesem Fall müsste der Lehrer für jede Schülerin, alle Informationen nochmal extra wiederholen, so geht vor allem wertvolle Unterrichtszeit verloren.
3. Aus der Praxis ist mir bewusst, dass diese SuS in den meisten Fällen noch viel mehr diese Informationen benötigen, als die SuS, welche am Unterricht teilnehmen. Alle anwesenden SuS müssen eine Aufgabe bekommen, so dass sie sich aktiv in das Geschehen einbringen können. Es muss vorgebeugt werde, dass es zur Normalität wird, dass sich SuS das ein oder andere mal einfach raus nehmen und nicht mit machen. Der Sport soll Spaß machen und keine Qual sein. Wenn das vermittelt wird, haben SuS mehr Vorfreude und bringen sich automatisch mehr ein.
4. Der Lehrkörper könnte die Schülerinnen mit einbeziehen. Als mögliche Alternative könnten sie im ersten Teil als Feedback-Variable funktionieren. Nach dem die SuS die ersten Erfahrungen beim Hürdenlauf gesammelt haben, hätte die dreier Gruppe die Aufgabe, im Plenum Auffälligkeiten zu Ergänzen. Im zweiten Schritt nach der Besprechung würden sie den Lehrkörper unterstützen und Hilfestellungen an ihre Mitschüler geben. Falls dies nicht gewünscht ist, sollten sich die SuS zumindest mit der Thematik, wenn auch theoretisch auseinandersetzen. Möglich wäre hier eine schriftliche Bewegungsbeschreibung.

16 Reflexion von P.L. Post (Ergänzungen in Kursiv sowie Streichungen zu Pre)

Das Video stellt einen Ausschnitt einer Unterrichtsstunde zum Thema Hürdenlauf dar *und zeigt schätzungsweise eine achte Klasse, die aus 19 SuS besteht. und es scheint sich hierbei um die erste Stunde dieser Unterrichtseinheit zu handeln.* Das Stundenziel, welches durch die Lehrkraft nicht zu Beginn direkt mit den SuS kommuniziert wird, ist das Erlernen der Technik der Hürdenüberquerung. Um dieses Lernziel zu erreichen, hat die Lehrperson ein offenes Unterrichtskonzept gewählt, wobei die SuS erste Erfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand durch eigenes praktisches Tun erlangen sollen. Der Ausschnitt zeigt dabei eine erste freie Übungsphase, in der SuS erste Bewegungserfahrungen sammeln sowie eine anschließende Reflexionsphase.

Zum Einstieg in die Hürdenüberquerung, hat die Lehrperson zwei Bahnen mit jeweils vier Bananenkisten aufgebaut, die die SuS nach Belieben überqueren sollen. Die Lehrperson formuliert auch explizit, dass sie keine spezifischen Angaben zur Technik macht, sondern dass es um ein Ausprobieren seitens der SuS geht. Dementsprechend lässt sich hier bereits erkennen, dass diese Übungsphase eine Bewegungsaufgabe darstellt, weil die SuS dazu aufgefordert werden, ein Bewegungsproblem selbstständig zu lösen und die Übung auf unterschiedliche Weise gelöst werden kann.

Dazu hat die Lehrperson die SuS vorab in zwei Gruppen aufgeteilt und hat zwei Bahnen mit Bananenkisten vorbereitet, die von den SuS überquert werden sollen. Bevor die SuS jedoch anfangen dürfen formuliert die Lehrperson eine Bewegungsaufgabe, wonach die SuS die Kisten ohne jegliche Einschränkungen überqueren dürfen. Dadurch sollen sie eigene Erfahrungen sammeln und dadurch erste Erkenntnisse zur richtigen Technik gewinnen. Da die Gruppen relativ klein sind, kommt es in dieser ersten Übungsphase zu keinen großen Wartezeiten und die aktive Lernzeit wird maximiert.

Während der Übungsphase sind die SuS in zwei Gruppen, die aus neun und zehn SuS bestehen aufgeteilt und stellen sich von allein wieder hinten an, wenn sie die Kisten einmal überquert haben. Die SuS haben keine großen Standzeiten, wodurch die aktiv genutzte Lernzeit hoch ist und sie viele Wiederholungen zum Ausprobieren haben. Die Lehrperson steht dabei als Beobachter zwischen den beiden Bahnen, aber gibt keinerlei Feedback oder Rückmeldung.

Auf diese erste Übungsphase folgt eine Reflexionsphase, in der die SuS angehalten sind, ihre erlebten Erfahrungen aufzuschreiben. Dadurch werden die SuS kognitiv aktiviert und müssen ihre Bewegungserfahrungen reflektieren. *Bei dieser Reflexion geht es um das ästhetische Erleben des eigenen Sich-Bewegens und die dabei gemachten Erfahrungen der SuS. Dazu sollten sie zunächst reflektieren, was die zentrale Idee der Bewegungsaufgabe war und wann eine Bewegung als gelungen zu bezeichnen ist. Ausgehend von diesem Standpunkt soll weiter reflektiert werden und es wird sich auf bestimmte Bewegungsformen (Techniken und Taktiken) und deren Effekte bezogen. Dieser Ablauf ist bei dieser Reflexion prinzipiell auch zu beobachten. Nachdem die SuS ihre Bewegungserfahrungen formuliert haben, werden einzelne SuS von der Lehrperson zunächst aufgefordert, diese vorzulesen. Die Lehrperson nimmt sich dabei größtenteils zurück und versucht teilweise durch geeignete*

Moderationsimpulse die SuS zu einer vertieften Reflexion anzuregen. In dieser Phase wird es kurz etwas lauter und unruhiger, weshalb die Lehrperson sofort interveniert und die SuS, auffordert leise zu sein. Dies funktioniert gut, woran eine gute Grunddisziplin sowie eine angemessene Klassenführung der Lehrperson zu erkennen ist.

Anschließend sollen die Karten von den SuS in Kategorien sortiert werden. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und unter Anleitung und durch Hilfestellungen der Lehrperson sortiert, um wichtige Bewegungsmerkmale der Hürdenüberquerung herauszustellen. Die SuS bekommen dafür zunächst eine Minute Zeit, ohne dass die Lehrperson etwas sagt. Diese Aufgabe kann zu einer kognitiven Aktivierung bei den SuS führen, weil sie kognitive Konflikte auslöst und ebenso verbessert sie die sozialen Kompetenzen im Bereich der Kooperationsbereitschaft, weil sich die SuS eigenständig auf eine Unterteilung einigen müssen.

Die Ergebnisse werden dann von den SuS präsentiert und erläutert und dann zusammen mit der Lehrperson aufgearbeitet.

Die Ergebnissicherung dieser Reflexionsphase erfolgt dann anhand Bildreihe, die die Lehrperson an der Tafel anhängt. Darauf sind die einzelnen Phasen beim Hürdenlauf abgebildet. Bis zu diesem Zeitpunkt habe ich die Unterrichtsstunde als sehr gut empfunden. Die Ergebnissicherung stellt die entscheidende Phase dieser Unterrichtsstunde dar und ist Voraussetzung für die gesamte Unterrichtseinheit. Diese Phase kommt vermutlich aus Zeitgründen zu kurz. Hier hätten die einzelnen Technikschriffe nochmal deutlicher herausgearbeitet und im Idealfall nochmal Schritt für Schritt durch die Lehrperson oder beispielsweise ein Video demonstriert werden müssen.

Insgesamt beurteile ich den gezeigten Unterrichtsausschnitt trotzdem als gut und auch das Klassenklima sowie die Lehrer-Schüler*innen-Beziehungen sind für mich positiv, wodurch eine angenehme Lernatmosphäre entsteht. Anzumerken bleibt jedoch, dass am Rand der Turnhalle einzelne SuS sitzen, die nicht aktiv am Sportunterricht teilnehmen können und deshalb von der Lehrperson ignoriert werden. Diese hätten auch mit einbezogen werden sollen, indem sie beispielsweise in der ersten Übungsphase eine Beobachtungsaufgabe bekommen hätten, die sie den anderen SuS in der Reflexionsphase dann erläutern hätten.

17 Reflexion von A.K. Post (Ergänzungen über Kommentarfunktion – hier im Bild dargestellt)

1. Beschreiben Sie das Ereignis

Die Lehrperson (kurz: LP) gibt den Schülerinnen und Schülern (kurz: SuS) den Arbeitsauftrag, dass sie, wie sie möchten über die Gegenstände springen können. Vorbereitend sollte dies für den Hürdenlauf sein, wie die LP nach dem Durchlaufen anmerkt. Anschließend findet in einem Kreis eine Reflexion statt. Anonym soll dann auf Kärtchen aufgeschrieben werden, was den SuS aufgefallen ist bzw. wie sie die Übungen durchgeführt haben und was für den Hürdenlauf wichtig sein könnte. Dies geschieht dann laut im Plenum. Zwischendurch muss die LP die SuS ermahnen, dass sie nicht zu laut sind. Anschließend ordnen die SuS die Begriffe zusammen in der richtigen Bewegungsabfolge, was die LP abschließend kontrolliert und mit den SuS bespricht. Mithilfe einer Abbildung wird diese Bewegungsabfolge anschließend bildlich verdeutlicht. Dort werden auch die vorher gesammelten Kärtchen angeheftet. Dann sollen die SuS gemeinsam Prioritäten den einzelnen Teilbewegungen zuordnen und es wird besprochen, wie die einzelnen Bewegungen zusammenhängen. Dann startet eine Stationsarbeit zum Üben.

2. Benennen Sie zentrale Gründe

Womöglich möchte die Lehrperson, dass die SuS sich zunächst selbst ausprobieren, um ohne konkrete Aufgabenstellungen eine Bewegungserfahrung haben können. Sie können zunächst nur erahnen, dass es sich bei der Übung um eine Vorbereitung auf den Hürdenlauf handelt. Ich denke, dass die SuS verschiedene Inhalte und Arbeitsformen in dieser Stunde erarbeiten sollen bzw. dass die LP diese Ziele damit verfolgt hat. Die Inhalte bauen aufeinander auf und die SuS schaffen es, auch gemeinsam Aufgaben zu erledigen. Allerdings werden dabei nicht alle SuS einbezogen, besser wäre womöglich eine Arbeit in Kleingruppen gewesen, allerdings hätte dies natürlich Zeit gekostet. Ich finde es interessant, wie die Aufgaben aufeinander aufbauen und es ist schön, dass die SuS an Wissen gewinnen, dass sie bei weiteren Aufgaben verwenden können. Die LP steht dabei außer bei den Gruppenarbeiten unterstützend zur Verfügung und die SuS arbeiten engagiert mit.

Schön, dass anfangs praktisch und dann theoretisch und dann wieder praktisch gearbeitet wurde. Außerdem gibt es eine Reflexionsaufgabe für die SuS, die durchaus für die SuS hilfreich sein, um sich mit Bewegungen aktiv auseinanderzusetzen. Wichtig ist aber natürlich vor allem die anschließende praktische Übungsphase, die jedoch nicht mehr Teil des Videos war.

3. Stellen Sie Bezüge zu bekannten Konzepten/Theorien her

Ich denke, dass vor allem die Motivation der SuS gefördert werden kann. Die Klassenführung ist gut, allerdings hätte ich mir zum Teil eine klarere Ausführung der LP gewünscht. Dazu gehört auch das Zeitmanagement, dies wirkt sehr ausgelastet bzw. die LP wirkt ein wenig gestresst und das kann wiederum die SuS stressen.

4. Zeigen Sie Handlungsalternativen

An sich finde ich das Vorgehen der LP gut. Mir gefällt vor allem, wie die SuS nach der 1. Reflexion und dem Vorstellen der unterschiedlichen Bewegungsmerkmale zusammen arbeiten und die Begriffe ordnen. Ab und an finde ich es ein wenig laut und die Arbeitsanweisungen sind zum Teil nicht klar formuliert. Dies ist mir beispielsweise zu Beginn aufgefallen, zunächst hieß es da „nur noch eine Minute“ und dann hieß es „noch ein Durchgang“. Das war in diesem Moment sicherlich nicht schlimm, allerdings sollten Arbeitsaufträge so formuliert werden, dass die SuS nicht verwirrt werden. Die Theoriephase ist womöglich etwas zu lang und hätte zu Gunsten der Bewegungszeit kürzer gehalten werden können.

Kommentiert [AK1]: Hier handelt es sich um eine Bewegungsaufgabe und keine Bewegungsanweisung. Die SuS sind so relativ frei in der Bewegungsausführung.

Kommentiert [AK2]: Für die Reflexion wird sich genügend Zeit genommen.
Auch ist es schön, dass die SuS aktiv in diese Phase einbezogen werden. Die Theorieinhalte werden zusammen erarbeitet und durch die Gruppenarbeit werden die SuS aktiv zum Nachdenken angeregt. Auch stehen sie ab und an auf, um Begriffe an die Tafel zu heften. So gibt es kurze Bewegungsphasen trotz der Theoriephase.

Kommentiert [AK3]: Die Lehrperson stellt einen Bezug zu einem früheren Thema (Weitsprung) her.

Kommentiert [AK4]: Die SuS werden kognitiv aktiviert. Außerdem kann man von der Möglichkeit der Differenzierung sprechen. Heterogene SuS werden berücksichtigt. Integration aller SuS (hier ist allerdings anzumerken, dass einige SuS nicht mitmachen und am Rand sitzen und auch bei der Theorie-Phase nicht miteinbezogen werden. Das ist sehr schade.

Kommentiert [AK5]: Dies zeugt von einer guten Strukturierung des Unterrichts und einer guten Klassenführung.

Kommentiert [AK6]: Hier ist es gut, dass sich die Lehrperson weitestgehend zurückhält (im Sinne einer Lernbegleitung)

Kommentiert [AK7]: Hierzu lassen sich sicherlich einige Konzepte/Theorien in Rückblick auf das Seminar nennen. Dazu gehören:
-Merkmale guten Unterrichts, die sich in unterschiedlicher Ausprägung im Video zeigen
-Heterogenität wird zum Teil berücksichtigt, allerdings lässt sich dies in dem gezeigten Unterricht nur zum Teil beobachten (nicht gut ist, dass sich einige SuS aus dem Unterrichtsgeschehen stark zurückziehen können)
-interessant wäre es sicherlich das Lehrkräfteverhalten mit den Quallis-Dimensionen zu beurteilen
-kognitive Aktivierung zeigt sich vor allem in der Theorie-Phase, aber auch in der anfänglichen Praxisphase
-Kooperatives Üben zeigt sich nicht ganz so deutlich
-Reflexion: Die Reflexionsphase gefällt mir sehr gut.

Kommentiert [AK8]: Eventuell hätte die LP die Theoriephase etwas verkürzen können. Allerdings empfind ich die dort besprochenen Themen wichtig.

Kommentiert [AK9]: Es wäre sehr schön gewesen, wenn alle SuS in den Unterricht miteinbezogen worden wären. Auch Kooperatives Üben hätte stärker fokussiert werden können.

Kommentiert [AK10]: Auch gilt es an einer Anweisung festzuhalten und diesen nicht mehrmals zu verändern. Dies gilt vor allem für zeitliche Vorgaben. Hier gilt es vorab die eigene Lerngruppe und ihr Arbeitsverhalten gut einschätzen zu können.

18 Reflexion von J.Sch. Post (Ergänzungen in Kursiv sowie Streichungen zu Pre)

Im Folgenden wird die bisherige Analyse um vertiefende + neue Aspekte erweitert, die durch *Kursivschrift* kenntlich gemacht werden.

Zu den Konzepten...

In der folgenden Ausarbeitung wird an unterschiedlichen Stellen immer wieder der Bezug zu Konzepten und Theorien hergestellt, weshalb sie nicht explizit in einem eigenen Textfeld aufgelistet werden.

Inhalt

In der dargestellten Unterrichtssequenz werden die Schüler*innen mit dem Thema Hürdenlauf vertraut gemacht. Hierbei stellt die Lehrkraft immer wieder Bezüge zu bereits vergangenen Schulstunden her, in denen die Schüler*innen den Weitsprung kennenlernten. *Darüber hinaus appelliert die Lehrkraft immer wieder an das Vorwissen der Schüler*innen, indem beispielsweise an die Einheiten der vorherigen Stunden angeknüpft wird: „... ähnlich wie beim Weitsprung letzte Woche.“*

Zu Beginn des Videos gibt die Lehrkraft die *Bewegungsaufgabe*, dass alle Schüler*innen über aufgestellte Bananenkisten springen sollen, wobei keine konkrete Lösung vorgegeben wird (Exploratives Lernen). *Demzufolge wird die Lerngruppe mit einer Bewegungsaufgabe konfrontiert, die zur Bewegung auffordert bzw. explizite Bewegungen verlangt. Dadurch, dass keine konkrete Lösung vorgegeben wird, beinhaltet die Aufgabe verschiedene mögliche Lösungswege für ein Handlungsziel (Seiler et al., 2016, S. 324).* Dies ermöglicht der Schülerschaft, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin die Aufgabe individuell lösen kann (Differenzierung und Individualisierung). In einem zweiten Schritt *Im weiteren Verlauf der Stunde lässt der Lehrer die Schüler*innen zusammenkommen, wobei er die zuvor gestellte Bewegungsaufgabe transparent begründet. In dieser Phase kann von einer Reflektion gesprochen werden, die nach der 1. Übungsphase im Sitzkreis stattfindet, wobei die: Schüler*Innen auf Zetteln festhalten sollen, wie sie über die Kartons gelaufen sind und was dabei besonders sinnvoll war. Im Zuge dessen ist der Austausch untereinander erlaubt bzw. erwünscht. Wie wird in der gezeigten Sequenz reflektiert? In Bezugnahme auf Wegener et al. (2018, S. 395) wird der Lehr-Lern-Impuls des Argumentieren-lassens verwendet. Dies wird vor allem daran ersichtlich, dass der Lehrer immer wieder mit Nachfragen auf die Schüler*innenbeiträge reagiert, wodurch die Schüler*innen ihre Aussagen weiter ausführen bzw. begründen müssen.*

Mit den Worten "schreibt was auf" werden die Schüler*innen in eine Arbeitsphase geschickt, in der sie ihre Lösungen (Möglichkeit die Kisten zu überspringen) verschriftlichen sollen. Die Schüler*innen reagieren unterschiedlich auf diese Aufgabenstellung, denn nicht jeder fängt sofort an. Immer wieder tun einzelne Schüler und Schülerinnen kund, dass sie nicht wüssten, wie was sie genau aufschreiben sollen. Der Lehrer geht kurz darauf ein, indem er den Arbeitsauftrag wiederholt. Das Ende der Arbeitsphase läuft nicht reibungslos ab und es entsteht auch kein schwungvoller Übergang, da einzelne Schüler*innen länger brauchen. Der Lehrer reagiert darauf, indem er auf diese Schüler*innen wartet, bevor er die Auswertungsphase beginnt.

Für die Auswertung wählt der Lehrer einen Sitzkreis, wobei einzelne Schüler*innen sowohl vor den Weichböden als auch auf einer Langbank sitzen. Hierbei wird der Grund für die Sitzplatzwahl nicht ersichtlich. Die restlichen Schüler*innen lesen nach Aufforderung durch den Lehrer ihre Zettel mit dem jeweiligen Lösungsansatz laut vor dem Plenum vor. So entsteht in der Sitzkreismitte eine Sammlung an Zetteln, die in einem weiteren Arbeitsschritt von den Schüler*innen sortiert werden sollen. Es werden ähnliche Beschreibungen (z. B. welches Bein wird wann und wie eingesetzt? wie erfolgt der Anlauf?) zusammengefasst. Diese Einteilung der Bewegungsphasen wird mithilfe einer mitgebrachten Grafik unterstützt (Lernen am Modell). Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf die Bewegungsabfolge und lässt sie zusätzlich aufstehen und näher an das Whiteboard herantreten. Dies hat zur Folge, dass die Schüler*innen vor dem Weichboden bzw. auf der Langbank nichts vom Geschehen mitbekommen, da ihnen die Sicht durch ihre Mitschüler*innen und den Lehrer versperrt wird.

Die aufgeschriebenen Zettel sollen nun hinsichtlich ihrer Priorität sortiert werden, was bei einem Großteil der Lerngruppe auf Unverständnis stößt. Erst nach wiederholter Aufgabenstellung fangen die Schüler*innen mit der Aufgabe an.

Während der Theorieeinheit versucht der Lehrer die spezifischen Begriffe für den Hürdenlauf einzuführen, wobei er die Schüler*innen immer wieder unterstützt. Auf die Lehrerausgabe "Das Nach...?" antworten die Schüler*innen mit "Das Nachziehbein". Auf diese Art und Weise lernen die Schüler*innen die einzelnen Ausdrücke kennen. *Hierbei wird die Rolle des Lehrers als Lernbegleiter ersichtlich, indem er bei Nachfragen und auftretenden Unsicherheiten hilft. Für die kognitive Aktivierung, als ein Merkmal guten Sportunterrichts (vgl. Ansicht „Merkmale guten Sportunterrichts“), versucht der Lehrer die Reflexionsphasen zur Förderung des Kompetenzerwerbs zu nutzen. Im Zuge dessen übernimmt die Lehrkraft die Leitung der Reflexionsphase.*

Die Videosequenz endet mit dem Übergang in eine erneute Praxisphase, in der die Schüler*innen das theoretische Wissen praktisch umsetzen sollen. *An dieser Stelle wird die kognitive Aktivierung im Sportunterricht ersichtlich, die von Niederkofler und Amesberger (2019, S. 193) als Intention der Sportlehrkraft „in Lernsituationen und -prozessen eine kognitive Aktivität beim Lernenden auszulösen“ bezeichnet wird. Demzufolge haben wir es an der Stelle mit transaktionalen Wechselwirkungen der kognitiven Aktivität der Schüler*innen während und (später auch) nach Bewegungshandlungen zu tun. Des Weiteren verwendet die Lehrkraft mehrere Moderationsimpulse im Reflexionsgespräch. So findet der „Impuls der Beruhigung“ und der „Impuls der Ermutigung“ wieder (vgl. Wegener et al., 2018, S. 396). Ersterer wird in der Aufforderung zur Ruhe ersichtlich. Nach der Bewegungsphase findet direkt die Reflexionsphase statt, in der der Lehrer durchweg eine Ruhe ausstrahlt und versucht, dass die Schüler*innen ebenfalls ruhiger werden. Die Begründung in diesem Vorgehen liegt darin, dass die Schüler*innen Abstand benötigen, um das Geschehene (= über Kästen laufen/springen) reflektieren zu können. Der „Impuls der Ermutigung“ tritt immer wieder auf, indem die Lehrkraft die Beiträge der Schüler*innen kommentiert, sie aber auch um weiterführende Erklärungen bittet und um Stellungnahmen auffordert.*

Zentrale Gründe

Vorweg die kurze Information, dass mir die Aufgabe "Benennen Sie zentrale Gründe" Schwierigkeiten bereitete, da mir nicht ersichtlich wurde, worauf sich diese zentralen Gründe beziehen sollen.

Besonders aufgefallen ist die ständige Unruhe der Schüler*innen, die mit privaten Gesprächen einher ging. Das lässt sich darauf zurückzuführen, dass der Lehrer durch den Sitzkreis zwar fast alle Schüler*innen im Blick hatte, jedoch nicht geeignet auf Störungen reagiert hat. So konnten sich die Schüler*innen in ihre Privatgespräche vertiefen, bis der Lehrer eine Ansage machen musste. Zusätzlich wurden die Schüler*innen vor dem Weichboden und auf der Langbank komplett außer Acht gelassen, sodass sie sich ungeniert unterhalten konnten.

Oftmals schienen die Schüler*innen mit den mündlich formulierten Arbeitsaufträgen überfordert, was sich in Ausrufen und verwirrten Gesichtern widerspiegelte. Dies führte in der Konsequenz dazu, dass es in der Gruppe wieder lauter wurde, da die Schüler*innen entweder den Lehrer um eine Wiederholung der Aufgabenstellung baten, oder sich erneut in Privatgespräche vertieften. *Nichtsdestotrotz ermahnt der Lehrer während der Reflexionsphase einzelne Schüler*innen, um für eine ruhigere Atmosphäre zu sorgen.*

Handlungsalternativen

Handlungsalternative 1:

Die Schüler*innen schienen oftmals überfordert mit den Arbeitsaufträgen. Als Alternative würde sich die schriftliche Fixierung am Whiteboard anbieten. So wäre gewährleistet, dass die Schüler*innen jederzeit den Arbeitsauftrag vor Augen hätten. Zusätzlich würde sich die Lehrkraft die ständigen Wiederholungen sparen und die Schüler*innen müssten nicht so häufig nachfragen.

Handlungsalternative 2:

Bei keiner Aufgabe wurden die Schüler*innen über die verfügbare Zeit in Kenntnis gesetzt, wodurch ein Richtwert für die Dauer der Bearbeitung fehlte. So kam es schließlich dazu, dass der Lehrer auf einzelne Schüler*innen warten musste und die restlichen Schüler*innen in Privatgespräche abdrifteten. Dies ließe sich ebenfalls durch mündliche Zeitangaben und eine Fixierung am Tafelbild vermeiden.

Handlungsalternative 3:

Die dritte Handlungsalternative bezieht sich auf den Umgang mit den Unterrichtsstörungen. Die Lehrkraft geht relativ lange überhaupt nicht auf die Störungen ein, bis sie an einer Stelle eine Ansage macht. Als Alternative schlage ich den Low-Profile-Ansatz (Helmke, 2009, S. 188 ff.) vor, wonach drei Zonen unterschieden werden. Mit der *Anticipation* sollen mögliche Unruhequellen und Störungen beobachtet werden, was der Vorbeugung dient. *Deflection* stellt den zweiten Handlungsschritt dar, wobei die Lehrkraft mit sparsamen Aktionen (möglichst nonverbal) die betreffenden Schüler*innen konfrontiert. Bei verbalen Aktionen wird die betroffene Person z. B. namentlich ins Unterrichtsgeschehen einbezogen. Als *Reaction* wird ein (wenn möglich) ignorierendes Verhalten empfohlen, um den Unterrichtsfluss am Laufen zu halten. Sollte dies nicht möglich sein, findet ein undramatisches Unterbinden der Störung statt.

Handlungsalternative 4:

Die Lehrkraft muss dafür sorgen, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, dass sie dem Unterricht folgen können. Dazu gehört unter anderem, dass sie nicht vom Sitzkreis ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund sollte die Sitzordnung überdacht werden, da die Sicht von einzelnen Schüler*innen teilweise durch die Lehrkraft oder die Mitschüler*innen eingeschränkt wurde. Die Gründe für die Trennung der einzelnen Schüler*innen sind mir an dieser Stelle weder bekannt noch ersichtlich, weshalb ich keine weitergehenden Interpretationen anstellen möchte.

Literatur:

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Niederkofler, B. & Amesberger, G. (2019). *Kognitive Aktivierung und kognitive Aktivität im Sportunterricht. Grundlagenüberlegungen und fachdidaktische Folgerungen.* In B. Wibowo, C. Krieger & F. Bückers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 63-79). Hamburg: Universität Hamburg.

Seiler, S., Ehrensberger, I. F. & Messmer, R. (2016). *Aufgaben im Sportunterricht. Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II.* *Sportunterricht*, 65, 322-327.

Wegener, M. Herda, T. & Weber, M.L. (2018). „Kommt noch mal kurz zusammen!“. *Zur Reflexion im Sportunterricht.* *Sportunterricht* 67 (9), 393-397

19 Reflexion A.L. Pre

1. Ereignis

Im Video wurde eine Sportstunde zum Thema Hürdenlauf speziell Hürdenüberquerung gezeigt. Im Video wurde mehrmals auf Schüler fokussiert, die passiv abseits am Rand der Sporthalle sitzen (vermutlich vom Sportunterricht befreit) und sich nicht mit der Thematik der Sportstunde befassen, obwohl sie am theoretischen Teil des Unterrichts hätten teilnehmen können.

Darüber hinaus wurde gezeigt, wie die am Unterricht teilnehmenden Schüler drei zentralen Bewegungssequenzen des Hürdenlaufs zusammen mit ihrem Lehrer erarbeiteten. Der Lehrer sprach die gesamte Gruppe von ca. 15 Schülern an und richtete seine Fragen an die gesamte Gruppe. Nur einige wenige Schüler nahmen aktiv an der Erörterung der Fragestellungen teil und gestalteten den Unterricht mit. Ein größerer Teil der Schüler konnte sich nicht aktiv am Unterricht beteiligen, da die Aufgaben so gewählt waren, dass oft nur ein Schüler sprechen konnte (bspw. Vorstellung der Karten mit Stichpunkten zum Bewegungsablauf beim Hürdenlauf).

Hier wurde ebenfalls deutlich, dass der Lehrer die Arbeitsanweisungen nicht genau genug vorab formuliert hatte, da die Schüler öfter nachfragen musste bzw. nichts aufgeschrieben hatten (Im Video hört man eine Schülerin sagen: „Ich weiß gar nicht was ich aufschreiben soll“).

Weiterhin stellte der Lehrer bei den gemeinsamen Gruppendiskussionen öfters auf die knappe Zeit ab („jetzt schnell..., ...um schnell voranzukommen, erklär ich es euch...“).

Der Lehrer gab keine unterschiedlichen Anforderungsniveaus für die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler vor, alle sprangen über die gleichen Bananenkartons (alle gleich hoch).

2. Zentrale Gründe

a. Der Lehrer wählte die Gestaltung des Unterrichts so, dass nicht alle Schüler in den Unterricht mit einbezogen wurden. Besonders im theoretischen Teil der Stunde hätte der Lehrer auch die vom Unterricht befreiten Schüler mit einbeziehen können. Auch wurde die Gruppengröße bei der Diskussion der Bewegungssequenzen des Hürdenlaufs zu groß gewählt, so dass nicht alle Schüler in den Unterricht eingebunden wurden.

Der Lehrer aktivierte und beteiligte somit nicht alle Schüler gleichermaßen.

b. Der Lehrer stellte am Anfang der Sportstunde keine zentrale Fragestellung (Hürdenüberquerung) den folgenden Unterricht betreffend an seine Schüler. Dies wurde bei der Sammlung der einzelnen Bewegungssequenzen beim Hürdenüberlauf deutlich, da die Schüler nicht auf die einzelnen Bewegungen, während der praktischen Phase des Unterrichts (Überlauf der Hürden) geachtet hatten und diese auch nicht benennen konnten.

Der Lehrer aktivierte und sensibilisierte die Schüler somit nicht für seinen nachfolgenden Unterricht.

c Weiterhin führte der Lehrer die Schüler nicht durch gezielte Fragen zum anvisierten Ergebnis, sondern gab Lösungen bzw. Antworten vor. Dies tat er, weil die Schüler nicht selbst auf die Antworten gekommen waren und er dem Unterricht eine zu knappe Zeit beigemessen hatte (schnell). Bspw. geschah dies bei der Diskussion der einzelnen Bewegungssequenzen des Hürdenüberlaufens. Der Lehrer versuchte den Schülern zu viele Inhalte zu vermitteln.

Der Lehrer förderte somit nicht die Kooperation mit den Schülern.

Bezüge zu bekannten Konzepten / Theorien

Leider kann ich hierzu keine Konzepte oder Theorien nennen, da mir noch der theoretische Hintergrund fehlt. Ich hoffe hier im Seminar genügend Literaturhinweise zu erhalten, um dieses theoretische Hintergrundwissen nachzuarbeiten. Dennoch war die heutige Stunde für mich schon sehr interessant.

a. Zu 2.a:

Um alle Schüler gleichermaßen zu aktivieren könnte der Lehrer auch die vom Unterricht befreiten Schüler in den Unterricht mit einbeziehen oder ihnen eine Aufgabe geben, zu der die vom Unterricht befreiten Schüler im Stande sind. Bspw. könnten die vom Unterricht befreiten Schüler als Coaches/Trainer der anderen Schüler fungieren und die Gruppendiskussionen anstelle des Lehrers moderieren.

Der Lehrer hätte kleinere Gruppen für die einzelnen Diskussionen wählen sollen, die dann moderiert von einem Schüler (bspw. eine/r der vom Unterricht befreiten Schüler) ihre Ergebnisse vorstellen.

b. Zu 2.b:

Um die Schüler für das Ziel des Unterrichts besser zu sensibilisieren und zu aktivieren könnte der Lehrer sein fokussiertes Thema des Unterrichts (Hürdenüberquerung) an den Anfang des Unterrichts stellen und dieses den Schülern kommunizieren. Dabei könnte der Lehrer den Schülern den Arbeitsauftrag geben, genau auf die Bewegungen ihres Körpers während des Hürdenüberquerens zu achten. Dies hätte zu Folge haben können, dass die Schüler sich leichter bei der Beschreibung der Bewegungssequenzen in der Gruppendiskussion tun.

c. Zu 2.c:

Der Lehrer hätte durch eine offenere Formulierung seiner Fragen an die Gruppe mehr Kooperation mit den Schülern erreichen können. Durch weniger Inhalt und mehr Zeit für eine ausgewählte und reduziertere Fragestellung hätte der Lehrer den Schülern mehr Zeit für das Verstehen des Erlernen geben können.

20 Reflexion von S.H. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

In diesem Ausschnitt der Unterrichtsstunde, hält ein Sportstudent während seiner schulpraktischen Studie (SPS) eine Sportstunde mit dem Stundeninhalt: Hürdenlauf. Während dieser Unterrichtsstunde nehmen nicht alle SuS am Sportunterricht teil. Einige, so etwa 2-4 SuS, sitzen am Rand der Sporthalle und scheinen sowohl körperlich als auch geistig nicht aktiv an dieser Stunde teilzunehmen, da diese während verschiedener Szenen immer wieder tuscheln und überhaupt nicht mit in das Thema des Hürdenlaufs einbezogen werden. *An dieser Stelle wäre es angebracht gewesen, die Lernenden, die nicht aktiv am Sportunterricht teilnehmen können (Verletzung o.Ä.) dennoch aktiv einzubinden, indem diese beispielsweise die Materialien auf- oder abbauen oder während der Reflexionsphase mit agieren und kommentieren.* Der Sportstudent gibt den SuS zu Beginn klare, konkrete Aufgaben und Bewegungsanweisungen, während er diese begleitet. *Hier lässt sich festhalten, dass die Aufgaben in gewisser Art und Weise aktivierend wirken, denn die Lernenden erhalten keine konkrete Anweisung zur Technik o.Ä., sondern probieren selbst unterschiedliche Lösungswege aus. Nichtsdestotrotz hätte an dieser Stelle die Klassenführung besser umgesetzt werden können, da die Schüler/innen nach überlaufen der Hindernisse ziemlich lange benötigen, um wieder an den Anfang zu gehen. Hier hätte die Lehrperson eingreifen können und die Lernenden die nicht am Unterricht teilnehmen einbinden können (aufstellen von Hindernissen die umfallen etc.).* Nach einiger Zeit kommen alle SuS, die aktiv teilnehmen, zusammen und reflektieren diese Übung anhand einer Auswertung und Ideensammlung. Der Lehrer nimmt zunächst eine passive Rolle ein (stiller Teilnehmer), da er sich ebenfalls am Rand der Sporthalle befindet und sich zur Sportstunde (wahrscheinlich) Notizen macht. Sobald die SuS mit dem Studenten die Bewegungsaufgaben auswerten und sich in einem Kreis befinden, nimmt der Lehrer eine scheinbar aktive Rolle ein. Er läuft immer mal wieder um den Kreis herum, etwas angespannt wirkend, aber sagen tut er nichts, beziehungsweise ermahnt er auch nicht die tuschelnden SuS oder gibt dem Studenten einen Hinweis diesbezüglich. *Während dieser Reflexion bietet der Sportstudent den Lernenden kleine Moderationsimpulse an, nimmt sich aber größtenteils aus der Reflexion heraus und kommentiert nur vereinzelt Beiträge der Schüler/innen. Durch Nachfragen an die Lernenden wird verstärktes Reflektieren angeordnet und ermöglicht. Dadurch dass die Lernenden gebeten werden in Gruppen auf Zettel ihre Ideen aufzuschreiben, wird der Anschein erweckt, dass nicht alle Schüler/innen beteiligt sind. An dieser Stelle wäre es sinnvoller eine reflexive Gesprächsführung durch Aufrufen verschiedener Lernenden durchzuführen, dadurch dass die Schüler/innen somit eigenständig nachdenken.* Nachdem eine Aufgabe vom Studenten gestellt wurde, dass alle zusammen und näher an die Tafel kommen, tut der Lehrer dies auch, als wäre er ein Teil der Schülergruppe. Bei dieser Situation, wo die SuS sich in einem Kreis befinden und Ideen sammeln, wird deutlich, dass wieder die Schüler/innen die nicht körperlich auch nicht aktiv teilnehmen (Krank oder Sportzeug vergessen) und auch hier nicht eingebunden werden und sich scheinbar mit anderen Themen/ Unterrichtsfächer beschäftigen. Aber auch andere (2-3) Schüler/innen sitzen hier passiv auf der Bank. *Beim Zusammenkommen der Lerngruppe und auch den Vorgaben der Lehrkraft (30-60sekunden Zeit) wird deutlich dass an dieser Stelle die Reflexionsphase nicht wirklich gut durchdacht ist, denn*

*Schüler/innen benötigen Zeit. Zeit zu reflektieren und eigenständig Probleme zu suchen. An dieser Stelle wird deutlich das die Lehrperson eine aktivere Rolle einnimmt („dann sage ich es euch, dann kommen wir schneller voran...“), da es sich aber immer noch um eine Reflexion handelt, sollte sich die Lehrkraft mehr zurücknehmen und die Schüler/innen nachdenken lassen und nur bei nötigen Hinweisen eingreifen. Um nun ein paar Handlungsalternativen aufzeigen, möchte ich zu Beginn die Situation mit den SuS die körperlich nicht am Unterricht teilnehmen eingehen. Wenn man den Sportunterricht so auslegt, dass sowohl theoretische Inhalte und Inputs behandelt werden, dann ist dies eine sehr gute Alternative (so finde ich) um Schüler/innen einzubinden, die gerade nicht am Sportunterricht teilnehmen können. So hätten diese bereits zu Beginn alles beobachten können und anschließend zum Bewegungsablauf des Hürdenlaufs (Anhand der Beobachtung ihrer Mitschüler/innen) etwas sagen können, so in Form einer kleinen Präsentation. D.H. wie bewegen sie sich, wie überqueren sie die Hürden, welche Möglichkeiten gibt es? Alternative Übungsformen. Schließlich ist es wichtig jedes einzelne Kind kognitiv zu aktivieren, sei es durch das Mitmachen von Bewegungsaufgaben oder mitdenken (Ideen sammeln wie die Bewegungsabfolge aussieht) oder mitgestalten. Der Lehrer hat nicht einmal in das Unterrichtsgeschehen eingegriffen, sondern den Studenten wirklich machen lassen. Es kam, gerade bei dem Sitzkreis und der Ideenfindung dazu, dass mal eine Schülerin, die zuvor auf einer Bank gesessen hat, einfach aufgestanden ist und sich nicht in den Kreis integriert hat. Vielleicht hätte man es so gestalten können, dass alle Schüler/innen der Klasse aktiv an diesem Part teilnehmen und integriert werden. So auch die Phasen der Sammlung, wo den Schüler/innen nur wenige Sekunden (30-60) zur Verfügung gegeben wurden, hatten nicht alle die Möglichkeit sich in so einer kurzen Zeit zu integrieren und etwas zu sagen. Vielleicht auch der Grund, warum es an der einen Stelle zur Unruhe kam. Da es eigentlich notwendig ist, eine Möglichkeit im Unterricht zu schaffen wo alle Schüler/innen „aktiviert“ werden. Das die Lehrperson eine Strukturierung und Klassenführung hat, die Schüler auch alle im Blick besitzt, ist ein wichtiges Merkmal guten Unterrichts. Was bei dem Kreis nicht der Fall war, zumindest für den Sportstudenten. Der Lehrer hat sich immer so positioniert das er eigentlich alle Schüler/innen gleichzeitig mobilisiert und im „Auge“ hat. Auch hier hätte man auf Alternativen zurückgreifen können und es wie eine Art Gruppenübung gestalten können, um sich das im Anschluss gegenseitig zu präsentieren und zu ergänzen, so wäre vielleicht auch der Lerneffekt höher, da dann alle beteiligt wären. Konzept des erziehenden Sportunterrichts: Nicht nur die Handlungsfähigkeit im Sport, sondern auch durch Sport, d.h. die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur erschließen und die Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport fördern. Ich finde, dass der Doppelauftrag des Sports mit diesen Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts und mit Hilfe dieses Stundeninhaltes, als eines der Bewegungsfelder in der Unterrichtsplanung und -gestaltung gut umgesetzt und angewendet wurde. *Es lässt sich festhalten, dass die Lehrperson an einigen Stellen gewisse Merkmale guten Unterrichts (Strukturierung, Aktivierung) umgesetzt hat und an anderen Stellen eher weniger, wie zum Beispiel bei der Reflexion. Die Unterrichtssequenz war so ausgelegt, dass möglichst alle Schüler/innen aktiv beteiligt waren, außer diejenigen die nicht am Sportunterricht teilnehmen konnten. Zur Disziplin (Klassenführung) lässt sich sagen, dass die Lehrperson an einigen Stellen**

dessen Autorität noch stärker hätte zeigen können. Zur Schülerorientierung lässt sich festhalten, dass die Lehrperson nahezu fast allen, außer den bereits beschriebenen nicht teilnehmenden Schüler/innen während der Unterrichtssequenz Beachtung schenkt (Feedback, Zusammenkommen zur Reflexion). Bei der Reflexion beachtet die Lehrperson verschiedene Herangehensweisen, wie das Argumentieren lassen (Sichtweisen begründen) und Problematisieren lassen. Handlungsmöglichkeiten wären

- Mehrere Variationen während Bewegungsphasen -> aktiv die Schüler/innen einbinden*
- Bei Auf- und Abbau von Materialien (Stifte, Zettel, Hindernisse) möglichst viele/alle SuS einbinden -> v.a. diejenigen die nicht am Unterricht teilnehmen*
- Passung des Tempos → v.a. während der Reflexion (Zeit!)*

21 Reflexion H.G. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

1. Beschreiben Sie die Ereignisse

Thema: Hürdenlauf

Die LPS stellte den SuS zu Beginn der Stunde frei, in welcher Art und Weise sie über die Kartons herüberlaufen bzw. -springen. Nach einer gewissen Übungszeit wurden alle SuS in einen Kreis gerufen und die Erfahrungen reflektiert. Dabei sollten die SuS auf kleine Zettel aufschreiben, wie sie die Kartons überwunden haben. Im Anschluss daran wurden die Begriffe auf den Zetteln selbstständig von den SuS kategorisiert und besprochen. Nachdem ein inhaltlicher Input durch die LPS erfolgte, bestand die Aufgabe darin, die Reihenfolge des Bewegungsablaufes anhand einer Bilderreihe zu beschreiben. Der Lehrer hat einen großen Teil an Interaktion unter den SuS angeleitet.

Abschließend sollten die theoretischen Inhalte in der Praxis angewendet werden.

2. Nennen Sie zentrale Gründe:

Durch die freie Wahl, inwiefern die SuS über die Karton gelangen, liefert einen Einblick in die bisherigen Erfahrungen der SuS. Durch das Notieren der auf den kleinen Zetteln haben die SuS ihr Verhalten bei der Aufgabe noch einmal genauer reflektiert und unter anderem auch mit dem Verhalten der anderen SuS verglichen.

Durch den inhaltlichen Input sollten Fehlerbilder in den Schülervorstellungen behoben werden bzw. auf bereits bestehendes Wissen aufgebaut werden. Infolgedessen konnten die SuS die neu erworbenen Erfahrungen in der Praxis umsetzen und somit neue Bewegungserfahrungen sammeln.

3. Stellen Sie Bezüge zu bekannten Konzepten/Theorien her:

Bezieht man dieses Verhalten auf beispielsweise das Modell des Doppelauftrags des Erziehenden Sportunterricht findet man einige Schnittstellen.

Durch die zu Beginn gesammelten Erfahrungen lernen die SuS ihren eigenen Körper durch den Sport kennen. Sie achten gezielt darauf, wie sie bestimmte Bewegungen ausführen. Im theoretischen Input erfolgt die Erziehung zum Sport durch den Erwerb von fachlichen Inhalten, welche dann folgend in der Praxis (durch den Sport) angewendet werden.

4. Zeigen Sie Handlungsalternativen auf:

Damit die Interaktionsphasen zwischen den SuS noch kontrollierter ablaufen kann, sollte die Organisationsform (z.B. Sitzkreis) noch strenger eingehalten werden. Zudem sollte bei dem Geben von Aufgabenstellungen darauf geachtet werden, dass alle SuS die Aufmerksamkeit auf die LPS gelenkt haben und nicht noch mit etwas anderem beschäftigt sind.

- zu Beginn ist recht offene Bewegungsaufgabe, sodass die SuS sich erst einmal ausprobieren können

- durch die Reflexionsphase befassen sich die SuS noch einmal mit ihren Problemen und fangen somit an eine Lösung dazu zu finden

- es wird klar, welche Aspekte besonders wichtig bei der Bewegungsausführung ist

- bei der Reflexion moderiert die LPS und gibt einen klaren Auftrag, er akzeptiert aber jegliche Meinungen der SuS
- die LPS ist geduldig und regt die SuS zur Reflexion an
- die LPS achtet auch bei der Reflexion auf eine passende Lernumgebung
- die LPS nimmt die Ideen in der Reflexion wahr und geht auf diese ein
- aufgrund von dem Wissen der SuS werden sich vertiefende Inhalte erschlossen (Motivation der SuS steigt)

22 Reflexion von J.A.B.B. Post (Ergänzungen zu Pre in Kursiv)

1. Beschreiben Sie das Ereignis.

Ein Unterrichtsbesuch im Sport findet bei einer (8.), 9. oder 10. Klasse statt. Der Sport wird hierbei nicht geschlechterspezifisch unterteilt und wird gemeinsam ausgeübt. Das heutige Thema ist das Hürdenlaufen. Die Lehrkraft hat, um möglichst viele Schüler in die Bewegung zu aktivieren, zwei identische Bahnen und Kartons als Hindernisse aufgebaut. Dabei sollen die SuS selbst ihr Lauftempo und die Art und Weise bestimmen *(Mit der Übung aktivieren die Lernenden ihre kognitive Kompetenz, wie sie am besten über ein Hindernis überqueren können. Auch Sicherheit geht vor und das Respektieren untereinander ist präsent)*. Er gibt ihnen zum Üben genügend Zeit. Nach der Übungsphase wird in einem Plenum das bereits Gesagte nochmals zur Erinnerung aufgerufen. Er animiert die SuS zum Aufschreiben ihrer Erfahrungswerte während des Laufens, ohne dabei spezifisch auf die Reihenfolge der Bewegungsabläufe einzugehen. Über fachspezifische Auswahl an Wörtern wählt die Lehrkraft in ihrer Erklärung nicht. Damit vereinfacht sie das Verständnis für die SuS und ermutigt sie zur Anteilnahme im Unterricht. Auch in der unruhigen Phase signalisiert die Lehrkraft die Kontrolle des Unterrichtsablaufs, um weiterhin die Arbeitsatmosphäre zu garantieren. Das Erarbeiten verschiedener Abfolgen in der Bewegung überlässt er den SuS komplett und sie fragt nach, warum die Phasen so sein sollen. *Aber bei einer Wissensstagnation bei den SuS hilft die Lehrkraft aus, um den Unterricht schneller voranzubringen*. Ein Loben über genannte Wörter versichert die Lehrkraft seinen SuS, dass sie in der letzten Stunde einige spezifische Termini behalten haben und in der richtigen Weise im Ablauf des Hürdenlaufens nennen können. Am Ende sollen die SuS durch die Bekanntgabe in der Sequenz diese anwenden und wiedergeben. Die SuS, die erkrankt oder keine Sportsachen bei sich haben, fungieren als Protokollanten *(oder sie beobachten bzw. folgen dem Unterricht)*.

2. Benennen Sie zentrale Gründe.

Die Lehrkraft wählt eine reduzierte didaktische Form, um den SuS das Überwinden eines Hindernisses zu erleichtern, also keine Technik. Ängste, Scham, Überforderungen und Verweigerungen sollen von Anfang an kein Thema sein, um schwächere SuS die Gelegenheit anzubieten sich im Unterricht zu beteiligen. *(Mit der Methode vom Leichten zu schweren, vom Einfachen zu komplexen und vom Bekannten zu unbekanntem behilft sich die Lehrkraft, umso die Motivation der SuS hochzuhalten)*. Die Lehrkraft erschafft eine Lernatmosphäre, wo die SuS sich damit identifizieren können. Mit der Auswahl einfacher Sprache und die freiwillige Beteiligung der SuS beim Aufschreiben vermittelt die Lehrkraft offen und versichert somit, dass jeder etwas zum Unterricht beitragen kann *(und es war in dem Moment wichtig, dass jeder Beitrag gleichgewichtig ist)*. Durch Frage und Antwort animiert die Lehrkraft ihren SuS zur Teilnahme. So beteiligt sie sie bewusst in den Unterricht, *ohne dabei einen Druck auf sie auszuüben*.

3. Stellen Sie Bezüge zu bekannten Konzepten/ Theorien.

Die Bezüge zu bekannten Konzepten und Theorien sind in seine Unterrichtsstunde strukturiert im Aufbau sowie die Abläufe im Plenum zeitlich getaktet. Die Lehrkraft hat die Leistungsvoraussetzungen seiner SuS soweit didaktisch reduziert (*Differenzierung*), dass die SuS ohne Mühe die Bewegungsaufgabe und Bewegungsanweisung lösen können. Die Überforderung ist hiermit ausgeschlossen (*Schülerorientiert und Lebensweltbezug*). Er gibt seinen SuS das Gefühl, dass sie den Unterricht leiten können, wo er nur noch teils Moderator und Lehrer fungieren soll. Zusätzlich hat er die Transparenz, worauf er den Bezug aufbauen will, visuell *am Flipchart* gezeigt. Das Arbeitsklima ist lernfördernd und positiv aufgebaut. Auch die Fragen sind dem Sinn nach Thema zielgerichtet. Korrekturen behandelt die Lehrkraft zeitnah.

Die Lehrkraft hat sich durch ihre Organisation, Strukturierung, Klassenführung, Zielklarheit und Zeitnutzung gut durchdacht und ausgeführt. Dadurch konnten die SuS ein Vertrauen zum Lehrer aufbauen. Die positive Lernatmosphäre bringt den Unterricht voran und auch die Rückmeldung der SuS zeigt dies ebenfalls. Bei Unterrichtsstörungen nennt die Lehrkraft keine speziellen Namen, somit vermeidet sie Diskussionen und Zeitverlust ist fast Null. Des Weiteren habe ich das didaktische Dreieck in ihrem Tun bemerkt: Bildungsgegenstand, Akteure und Lehrende. Den Einfluss im Unterricht mit dem Dreieck greift die Lehrkraft bewusst auf die kognitive, soziale und motivational- emotionale Dynamik ein. Da die Zuständigkeit und Kernverantwortung für das Lenken des Unterrichtsverlaufs bei der Lehrperson liegen. In Bezug des didaktischen Dreiecks hat die Lehrkraft die Teilkulturen gleichgültig betrachtet: Steuerung des Unterrichts, Interaktion mit dem Bildungsgegenstand und Interaktion mit den SuS. In der Vertiefung setzt die Lehrperson auf das WIE, WOHER, WOHN in der kognitiven Aktivierung ein.

Meine Handlungsalternativen sind:

Meiner Ansicht nach hätte ich den Aufbau, Gruppierungen, Bewegungsabläufe und -anweisung in mehreren sowie in verschiedenen Sequenzen unterweisen können. Drei bis fünf Bahnen (Stationen), wo die Gruppen verschiedene Stufen der Bewegungen vom einfachen, mittel und schwer durchlaufen ausprobieren sollen/können: Technikvariationen (*Technikgarten*) und Tempowechsel zum Problemlösen fördernd. Hinzu können die Varianten nochmals durch Aufgabenkärtchen für die stärkeren SuS bereichern können, um sie nicht zu unterfordern.

- *Lehrperson hätte die Sequenz bei der Überquerung eine Vorübung zeigen müssen: vom Einfachen zu Komplexen.*

- Lehrkraft muss als Vorzeigeobjekt und Korrekturperson dienen müssen. Besonders wäre dies in den Stationen, wenn die Anforderung gesteigert wird, nötig. Oder falls die Gelegenheit sich ergibt einen leistungsorientierten Lernenden als Modell und Stütze nehmen;

- In Partnerschaften mit Beobachtungsbogen kann man ebenfalls im Wechsel durchführen;

- die SuS, die am Rande sitzen als Protokollanten hätte ich als verlängerte Hand im Unterricht genutzt: als Stationsgehilfen, bei Umbauhilfe, Timer, etc.

- oder eine Laufkarte, so können die SuS den Vorher- Nachher- Effekt besser erkennen. Ihre Erkenntnisse mit einer Zielscheibe nach einem Stationsdurchlauf zeichnerisch festlegen. Somit ist der Fortschritt visuell zu erkennen.
- Methode des Laufens über die Hürde durch Stretching in der Aufwärmphase zeigen und ausführen.