

Bükers, Frederik; Wibowo, Jonas; Schütt, Marie-Luise  
**„Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“  
– Ein Seminarangebot der inklusionsorientierten  
Sportlehrer\*innenausbildung aus Studierendensicht**

*Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 2*



Quellenangabe/ Reference:

Bükers, Frederik; Wibowo, Jonas; Schütt, Marie-Luise: „Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“ – Ein Seminarangebot der inklusionsorientierten Sportlehrer\*innenausbildung aus Studierendensicht - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254451 - DOI: 10.25656/01:25445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254451>

<https://doi.org/10.25656/01:25445>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **„Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“ – Ein Seminarangebot der inklusionsorientierten Sportlehrer\*innenausbildung aus Studierendensicht**

Frederik Bükers, Jonas Wibowo & Marie-Luise Schütt

### **Zusammenfassung**

Teilhabemöglichkeiten können durch mangelnde Barrierefreiheit eingeschränkt sein, dies gilt im Kontext des Sportunterrichts auch für den Lernort Sporthalle. Mit dem Hochschulseminar „Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“ wird das Ziel verfolgt, angehende Sportlehrer\*innen in die Lage zu versetzen, materiell-räumliche Barrierepotenziale am Lernort Sporthalle zu identifizieren und sie im Umgang mit diesen zu stärken. Das Seminarkonzept strebt eine Theorie-Praxis-Verknüpfung an und orientiert sich hierfür an Merkmalen des situierten Lernens. Eine qualitative Interviewstudie zum Seminarkonzept dient der formativen Evaluation, setzt an der Perspektive der Studierenden an und legt den Schwerpunkt zum einen auf die Umsetzung der Merkmale des situierten Lernens und zum anderen auf den Lerngegenstand „Der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit“. In diesem Beitrag werden das Seminarkonzept und die Evaluationsergebnisse dargestellt.

### **Schlagworte**

Lehrer:innenbildung, Sportunterricht, Barrierefreiheit, situiertes Lernen, Inklusion

### **Title**

„Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“ – A seminar in inclusion-oriented physical education teacher education from participants' perspective

### **Abstract**

Lack of accessibility can limit participation. In the context of physical education (PE), this also applies to the sports hall as a part of the learning environment. The higher education seminar „Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten“ aims to enable pre-service PE teachers to identify potential barriers in the sports hall and to strengthen them in dealing with them. The seminar concept aims to bridge theory and practice and is based on the characteristics of situated learning. It was evaluated through a qualitative interview study. The evaluation was based on the perspective of the students and focuses on the one hand on the implementation of the characteristics of situated learning and on the other hand on the learning object 'The barrier-free sports hall'. In this article, the seminar concept and evaluation results are presented.

### **Keywords**

Teacher education, physical education, accessibility, situated learning, inclusion

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Planungsrahmen und Umsetzung des Seminarangebots
    - 2.1. Inhaltliche Verortung
    - 2.2. Die Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft in der Lehrer\*innenbildung mittels Merkmalen situierten Lernens
    - 2.3. Leitlinien und Umsetzung
  3. Seminarevaluation
  4. Ergebnisse
    - 4.1. Situiertheit am authentischen Lernort Sporthalle
      - 4.1.1. Einstieg durch Situiertheit am good-practice-Beispiel
      - 4.1.2. Anbindung des theoretischen Wissens an den authentischen Lernort Sporthalle
      - 4.1.3. Vertiefung der Verbindung von Theorie und Praxis in der Anwendungsphase im authentischen Umfeld Schule
    - 4.2. Lernen im sozialen Austausch
    - 4.3. Das EHfa-Analyseschema als Mediator zwischen Theorie und Praxis
    - 4.4. Veränderter Blick „durch die architektonische Auseinandersetzung“
  5. Schlussbetrachtung
    - 5.1. Kritische Einordnung
    - 5.2. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

## **1. Einleitung**

Deutsche Sportstätten gelten hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit als mangelhaft. Der Prämisse folgend, dass Barrierefreiheit eine Vorbedingung für Teilhabe darstellt (Bethke, Kruse, Rebstock & Welti, 2015), werden sie entsprechend als einer der Gründe angeführt, weshalb die Umsetzung des Inklusionsgedankens im Sport nur mühsam voranschreitet (Litschke, 2017). Ein Baustein für die nachhaltige Verbesserung der Teilhabe am Sport – im Allgemeinen und in Bezug auf den Sportunterricht – wird daher in der barrierefreien Gestaltung von Sportstätten gesehen (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft e. V., 2015; Radtke, 2011). Diese Aufgabe liegt auch in der Verantwortung der Lehrkräfte (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015), jedoch wurde sie im Rahmen einer inklusionsorientierten Sportlehrer\*innenausbildung bisher selten berücksichtigt (Bükers & Wibowo, 2018). Überhaupt steht die Entwicklung und Evaluation universitärer Lehrformate zur Vorbereitung von angehenden Sportlehrkräften auf einen inklusiven Sportunterricht noch am Anfang (Erhorn, Möller & Langer, 2020). Festzuhalten bleibt jedoch, dass sich der Fachdiskurs nach anfänglicher Zurückhaltung (Giese, 2016) um eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden bemüht (Erhorn, Langer & Möller, 2020; Greve et al., 2020; Ruin & Giese, 2018a). Jenseits des Sports besteht derweil ein Konsens dahingehend, dass es gilt, professionelles Wissen über potenzielle Barrieren von Lehr-Lern-Umgebungen im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung zu vermitteln (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018; Ricken, 2017). Dies wird auch in internationalen Diskursen gefordert: „It is therefore vital that teacher education prepares teachers [...] by equipping them with the practical skills they need to identify barriers to access, participation and learning, to be reflective, critical thinkers and problem-solvers, and to actively

challenge discrimination“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013, S. 5). [1]

Hier setzt das Seminar ‚Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten‘ an. Es wurde in gemeinsamer Verantwortung von Dozierenden der Fachdidaktik Sport und der Sonderpädagogik an Universität Hamburg entwickelt und im Wintersemester 2017/2018 in der Fachdidaktik Sport im Master of Education durchgeführt. Ziel war es u. a., ein Wissen über das Konzept Barrierefreiheit und (didaktische) Maßnahmen zur Reduktion von Barrieren aufzubauen, um angehende Sportlehrkräfte auf die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen am Lernort Sporthalle aufmerksam zu machen und sie in der Identifikation von materiell-räumlichen Barrierepotenzialen zu stärken.<sup>1</sup> [2]

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der inhaltliche Rahmen des Seminars dargelegt (Abschnitt 2.1), ehe mit dem situierten Lernen ein lerntheoretischer Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis vorgestellt wird (Abschnitt 2.2). Dieser Ansatz dient als Denkfolie für die Seminarkonzeption, um der Gefahr entgegenzuwirken, *träges Wissen* (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) zu erzeugen. Es wird daraufhin gezeigt, welche Leitlinien für das Seminarangebot formuliert wurden und wie es konkret ausgestaltet war (Abschnitt 2.3). In Kapitel 3 widmet sich der Beitrag der Seminarevaluation. Hierfür wurden anhand von leitfadengestützten Interviews mit Studierenden ( $N = 17$ ) Daten erhoben und in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Wie die Teilnehmenden die Verbindung von Theorie und Praxis sowie den Lerngegenstand in diesem Seminar der Fachdidaktik Sport erlebt und gedeutet haben, wird anschließend dargestellt (Kap. 4). Abschließend werden die Evaluationsergebnisse zusammenfassend diskutiert und Forschungsperspektiven für künftige inklusionsorientierte Lehre in der Sportlehrer\*innenbildung skizziert (Kap. 5). [3]

## **2. Planungsrahmen und Umsetzung des Seminarangebots**

### **2.1. Inhaltliche Verortung**

Inhaltlich wird das Thema ‚Der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit‘ (Bükers, 2017; Bükers & Wibowo, 2018; 2020) in den Mittelpunkt gestellt. Damit werden materiell-räumliche und somit strukturelle Aspekte fokussiert, die neben Einstellungen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften, curricularen Bestimmungen u. a. (Meier & Ruin, 2015; Ruin & Giese, 2018a) als Einflussfaktoren auf die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen zu verstehen sind (Erhorn, 2017; Langenbach, 2016). Die Bedeutung von materiell-räumlichen Aspekten konstatierte Dietrich bereits vor fast 30 Jahren: „Räume und ihre Ausstattung geben der Lehre klare Orientierung. Die Schulsportstätten sind das Programm des Sportunterrichts“ (Dietrich, 1992, S. 16). Ist Barrierefreiheit eine Vorbedingung von Teilhabe, so müsste in Anlehnung an Dietrich (1992) – und an ein relationales Raumverständnis (Löw, 2001) – im Kontext eines inklusiven Bildungssystems jedoch gefragt werden, inwieweit mangelhaft barrierefreie Schulsportstätten das Programm des Sportunterrichts zu einem tendenziell exklusiveren werden lassen. Zwar wären im Umkehrschluss barrierefreie Sportstätten kein alleiniger Garant für die Realisierung eines inklusiven Sportunterrichts, nicht barrierefreie Sportstätten legen jedoch nicht nur materiell-räumliche Barrierepotenziale offen, sondern auch jene – oftmals ihnen vorgelagerten – Barrieren sozialer und kultureller Art, die sich im Bereich des Sports u. a. in Normalitätsvorstellungen hinsichtlich Körper und Leistung niederschlagen und oftmals Menschen mit Behinderungen in einem besonderen Maße die Teilhabe erschweren oder gänzlich verwehren (Giese, 2016; Giese & Sauerbier, 2018; Ruin & Giese, 2018b). Das Konzept der Barrierefreiheit<sup>2</sup> erscheint somit im Kontext der Differenzkategorie *Behinderung* essenziell hinsichtlich Fragen der Teilhabe (Heck, 2012) und bedeutet, dass die Umwelt (hier: der Lernort Sporthalle) so zu gestalten ist, dass möglichst alle Lernenden ohne Schwierigkeiten teilhaben können. Und wenngleich Barrieren vielgestaltig sein können und Barrierefreiheit diverse Lebensbereiche betrifft, so scheint sie doch speziell in der Architektur intensiv diskutiert und mittlerweile als Gütekriterium etabliert (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat,

2016; Heck, 2012). Wenig überraschend erscheint daher, dass das Thema *bauliche Barrierefreiheit* zunehmend Einzug in die Diskussion um eine inklusionsorientierte Schulentwicklung in Deutschland erhält (Degenhardt, 2020), die durch die UN-BRK (United Nations, 2006/2008) angeschoben wurde. In diesem Zusammenhang stellt auch die Gesellschaft für Fachdidaktik die Frage: „Wie müssen Schulen sowie Fachräume baulich, sächlich und medial ausgestattet werden, um die Qualität fachlicher Lehr-Lernprozesse zu unterstützen?“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015, S. 5); diese Frage gelte es auch in der Hochschulausbildung von Lehrer\*innen zu thematisieren (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015). [4]

„Der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit“ blieb in der Sportlehrer\*innenbildung bislang weitgehend unbeachtet. Anknüpfend an die herausgearbeitete Bedeutung und in Anlehnung an die Position der Gesellschaft für Fachdidaktik (2015) sind jedoch geeignete Lernszenarien an den Hochschulen zu entwickeln, die interdisziplinäre Austausch- und Kommunikationsprozesse zum Thema unterstützen (Langner, 2018). [5]

## 2.2. Die Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft in der Lehrer\*innenbildung mittels Merkmalen situierten Lernens

Auf hochschuldidaktischer Ebene ist eine übergeordnete Zielsetzung des Seminars die Überbrückung der sogenannten „Kluft zwischen Wissen und Handeln“, um der Produktion von *trägem Wissen* (Gruber et al., 2000) entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck wurde auf den lerntheoretischen Ansatz des situierten Lernens zurückgegriffen, der auch in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung eine Berücksichtigung findet (Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2017; Heinisch, Sonnleitner & Rank, 2018). Im Folgenden wird der Ansatz des situierten Lernens in Anlehnung an Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizović (2004) anhand der Merkmale *Authentizität, Situiertheit, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, aktiver und selbstorganisierter Lernprozess, Anleitungen/Instruktionen* dargestellt. [6]

In Bezug auf Ansätze des situierten Lernens wird angenommen, dass Wissen dann mit Handeln verbunden wird, wenn Lern- und Anwendungssituationen sich ähnlich sind (Dubs, 1995). Mit anderen Worten bezeichnet die Situiertheit des Lernens, dass Aufbau und Anwendung von Wissen an die Merkmale der aktuellen (Lern-)Situation gebunden sind. (Aktives) Wissen wird daher in speziellen Situationen verortet. Damit wird eine Gegenposition zu einer hierarchischen Organisation von Wissen bezogen, die in kognitionsorientierten Ansätzen vertreten wird und Anwendung als Transfer eines abstrakten allgemeinen Prinzips auf spezielle Situationen ansieht (Brown, Collins & Duguid, 1989). Der Versuch, eine hohe Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation zu erreichen, um die Entstehung aktiven Wissens zu begünstigen, wird durch das Merkmal der *Authentizität* beschrieben (Fölling-Albers et al., 2004). [7]

Ein weiteres Merkmal situierter Lernumgebungen sind *Artikulations- und Reflexionsphasen* (Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2003). Eine erfolgreiche Artikulation und Reflexion über den Lerninhalt zwischen den Lernenden gestattet eine Abstraktion über einzelne Situationen auf Gruppen von Situationen. So wird den Lernenden die Option gegeben, ihr erworbenes Wissen in anderen Anwendungskontexten zu nutzen. In der Kommunikation kann die Nutzbarkeit des Wissens in anderen Situationen verdeutlicht werden (Fölling-Albers et al., 2004, S. 728). Außerdem bieten Artikulations- und Reflexionsphasen den Lernenden die Chance, die erlebten Erfahrungen zu rekapitulieren und entsprechend bewusster zu machen (Fredebeul, 2007). Damit verbunden sind die Grundannahme und das Merkmal des situierten Lernens, dass *Lernen im sozialen Austausch* stattfindet. Lernumgebungen, die das Lernen gemeinsam mit anderen sicherstellen, gelten als vorteilhaft für die Lernenden gegenüber sozial isoliertem Lernen (Reich, 2004, S. 181), denn das Lernen gilt als eng verknüpft mit dem Kontext, aber auch mit dem sozialen Zusammenhang, in dem Wissen erworben wird (Kremer, 2003, S. 151). Diese Denkweise spiegelt sich im situierten Lernen bei der Durchführung von Lernaktivitäten in kooperativ handelnden (Klein-)Gruppen von Lernenden wider (Gräsel & Parchmann, 2004). Das

Herstellen eines sozialen Kontextes dieser Art ermöglicht das „soziale Aushandeln von Bedeutungen, das Diskutieren unterschiedlicher Annahmen, [die] für einen Lernprozess sehr förderlich“ (Fölling-Albers et al., 2004, S. 728) sein können. Hierzu gehört ebenfalls der Austausch mit den Dozierenden als fachliche Expert\*innen. Weiterhin gilt es, situiertes Lernen als *aktiven und selbstorganisierten Lernprozess* zu initiieren, um eine Bedeutsamkeit zu schaffen und die Lernenden zur aktiven Mitarbeit anzuregen (Fölling-Albers et al., 2004). *Anleitung* in Form von *Instruktionen* können diese Absicht und somit den gesamten Lernprozess begünstigen<sup>3</sup>. [8]

### 2.3. Leitlinien und Umsetzung

Auf Basis der dargestellten inhaltlichen (Abschnitt 2.2) und methodischen (Abschnitt 2.3) Grundlagen wurden im Seminar ‚Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten‘ vier Leitlinien entwickelt. [9]

- i. **Sensibilisierung für Situationsmerkmale** (und Aktivierung subjektiver Theorien zu Behinderungsphänomen), um materiell-räumliche Barrieren des Lernortes Sporthalle zu erfahren;
- ii. **Vermittlung von Wissen**, um Barrierepotenziale materiell-räumlicher Art am Lernort Sporthalle identifizieren und reduzieren zu können;
- iii. **(Kooperative) Durchführung schulpraktischer Tätigkeiten im Anwendungsfeld Schule**, um aktives Wissen im sozialen Austausch und in einer authentischen Lernumgebung aufzubauen;
- iv. **Reflexion der Anwendungsphase**, um den Austausch der im Kontext Schule erlebten Erfahrungen zu ermöglichen und eine Rückbindung an die theoretischen Inhalte sowie das Erarbeiten von Implikationen für den Sportunterricht zu gewährleisten. [10]

Das Seminar wurde im Rahmen des Wintersemesters 2017/2018 in der Fachdidaktik Sport (zweites Mastersemester) durchgeführt. Es nahmen 18 Lehramtsstudierende (8-mal Lehramt für Primar- und Sekundarstufe, 3-mal Lehramt für Sonderpädagogik, 3-mal Lehramt an beruflichen Schulen und 4-mal Lehramt an Gymnasien) an dem Seminar im Umfang von zwei Semesterwochenstunden teil. Das Seminar lag in gemeinsamer Verantwortung des multiprofessionellen Teams (Dr. Jonas Wibowo: Sportdidaktik, Frederik Bükers: Sportdidaktik/Sonderpädagogik, Dr. Marie-Luise Schütt: Sonderpädagogik/InklusoB<sup>4</sup>). Die Lehre wurde in einem Lehrtandem durchgeführt, d. h., mindestens zwei Dozierende waren gleichzeitig in den einzelnen Lehrveranstaltungssitzungen (LV) anwesend. Die einzelnen Seminarphasen (Tab. 1) werden folgend unter Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Umsetzung (Merkmale situierten Lernens: *Authentizität, Situiertheit, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, aktiver und selbstorganisierter Lernprozess, Anleitungen/Instruktionen*) dargestellt. [11]

Lehrveranstaltungssitzungen (LV)
LV 1 Sensibilisierung für Situationsmerkmale
LV 2–5 Wissensvermittlung
LV 6 Konkretisierung und Übung
LV 7–10 Anwendungsphase in der Schule
LV 11–13 Reflexionsphase
LV 14 Transfer
Modulabschluss

Tabelle 1: Seminarverlaufsplan; in grün = LV, die vornehmlich am Lernort Sporthalle stattfanden; in grau = LV, die in der Universität stattfanden

### *Einstieg*

Der Seminarestieg (LV 1) fand in der *Barakiel-Halle* der Evangelischen Stiftung Alsterdorf<sup>5</sup> statt. Die Sporthalle gilt in Bezug auf Barrierefreiheit als (nationales) Leuchtturmprojekt (Bükers, 2017). Um erste Austauschprozesse zwischen den Studierenden unterschiedlicher Lehramtstypen sicherzustellen, wurden diese aufgefordert, zunächst mit einer naiven Perspektive in lehramtsgemischten Kleingruppen die Sporthalle zu erkunden und explizite Maßnahmen für mehr Barrierefreiheit zu identifizieren. Um die Studierenden für themenrelevante Details einer Sporthalle und für die Merkmale der Lernsituation zu sensibilisieren, wurde eine Erkundung der Sporthalle unter Simulation von Beeinträchtigung durchgeführt (vgl. Coleman, Cady & Rider, 2015). Hierfür wurden Studierendenteams gebildet und die Simulationstools Rollstuhl und Simulationsbrille (zur Simulation diverser Sehbehinderungen wie z. B. partieller Gesichtsfeldausfall) eingesetzt. Es wurde relativierend erklärt, dass die Simulation von Behinderung nicht gleichzustellen ist mit den tatsächlichen Erlebens- und Deutungsweisen von Menschen mit Behinderungen. Ferner erhielten die Studierenden Bewegungsaufträge, die eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen sollten (Leo & Goodwin, 2013). So wurden die Tandems aufgefordert, Alltagshandlungen des Sportunterrichts durchzuführen, wie z. B.: „Begib dich in den Geräteraum und hole einen Basketball aus dem Geräteschrank“, „Positioniere dich an der Grundlinie des Volleyballfeldes“, „Begib dich auf das WC und wasche dir die Hände“. Die Instruktionen sollten sicherstellen, dass die Studierenden untereinander und mit dem Raum in Interaktion treten. Die Zusammenschau der Erlebens- und Deutungsweisen im Rahmen der Simulation wurde im Plenum von den Dozierenden angeleitet, so konnte ein Austausch der individuellen Sichtweisen gesichert werden. [12]

### *Wissensvermittlung*

Schwerpunkt in der Phase der Wissensvermittlung (LV 2–5) war der Aufbau von Wissen zum Thema Barrierefreiheit des Lernortes Sporthalle. Angesichts dessen, dass der interdisziplinäre Dialog erforderlich ist, um ein gezieltes Wissen für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts zu erarbeiten (Langner, 2018), fand die Wissensvermittlung unter Berücksichtigung der Perspektiven Fachdidaktik Sport und Sonderpädagogik statt. Anknüpfend an einen *Erziehenden Sportunterricht* (Prohl, 2012) und Grundlagen zur Adaptivität im Sportunterricht (Wibowo, 2015; Wibowo & Dyson, 2021) wurden die Studierenden zunächst mit sportdidaktischen Ansprüchen eines heterogenitätsberücksichtigenden Sportunterrichts konfrontiert. Ergänzend wurden ausgewählte Ansätze zur Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts einbezogen (Tiemann, 2016). Aus Perspektive der Sonderpädagogik wurde Wissen zu den Begriffen Barriere, Barrierefreiheit und Behinderung (Heck, 2012) angeboten und auf die materiell-räumlichen Gegebenheiten des Lernortes Sporthalle angewendet (Bükers, 2017). Das Universal Design und das daraus entstandene Konzept des Universal Design for Learning (UDL), zu dessen

Grundprinzip die Barrierefreiheit zählt, wurden dem Themenblock hinzugefügt (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Schütt, 2020). [13]

### Konkretisierung und Übung

Auf die Wissensvermittlungsphase folgte mit LV 6 die Einführung in das *Eine Halle für alle (EHfa)-Analyseschema* zur Bestimmung des materiell-räumlichen Barrierepotenzials einer Sporthalle (siehe Tab. 2; Bükers & Wibowo, 2020)<sup>6</sup>. Das *EHfa-Analyseschema* stellt eine Schnittstelle zwischen abstrakter Theorie und dem Anwendungsfeld Sporthalle dar. Da es auf den genannten Theorien aufbaut und diese damit konkretisiert, wurde davon ausgegangen, dass die zuvor thematisierten Theorien durch den Einsatz des Analyseschemas eher als anwendbar erlebt werden (vgl. auch Wibowo & Krieger, 2019). Für die Einführung in den Aufbau des Analyseschemas und in die Anwendung benötigter Messinstrumente (z. B. Maßband, RAL-Farbfinder, Umweltmessgerät) wurde erneut die *Barakiel-Halle* aufgesucht. In Begleitung der Dozierenden wurden die Erfahrungen und Ergebnisse im Plenum diskutiert. [14]

QUALITÄTSBEREICH	BEISPIELITEM	RAUMBEREICH
(1) Vertikale Erreichbarkeit	Höhe der Türgriffe	alle
	Höhe der Duscharmaturen	Sanitärbereich
(2) Horizontale Erreichbarkeit	Lichte Breite der Türen	Alle
(3) Farbe & Kontrast	Spielfeldmarkierung zur Basisfarbe des Hallenbodens	Sporthalle
(4) Beschilderung	Schriftart der Beschilderungen	alle Schilder in Raumbereichen
(5) Ordnung	Geräteordnung	Geräteraum
(6) Raumlufte & -temperatur	Be- und Entlüftungsregulierung	Alle
(7) Akustik	Nachhallzeit	alle (außer Eingangsbereich)
(8) Beleuchtung & Schatten	Einstellbarkeit der Beleuchtungsniveaus	Alle

Tabelle 2: Ausgewählte Beispielitems des EHfa-Analyseschemas

### Anwendungsphase in der Schule

Auf die gemeinsame Übung im Umgang mit dem Analyseschema folgte an ausgewählten Kooperationsschulen (LV 7–10) eine vierwöchige Anwendungsphase, die hinsichtlich des situierten Lernens als Kernphase der Seminarkonzeption bezeichnet werden kann. In selbst gewählten Tandems absolvierten die Studierenden diese Phase im authentischen Handlungsfeld Schule. An den Schulen standen die Studierendentandems im Austausch mit den praktizierenden Sportlehrkräften, die als Ansprechpartner\*innen fungierten. Gemeinschaftlich verabredeten sie zunächst Hospitationen für Sportunterricht, an dem Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen teilnahmen. Anschließend wurden Zeitfenster für die Raumanalyse der (unbelebten) Sporthalle vereinbart. Die Analyse mittels des *EHfa-Analyseschemas* führten die Studierendentandems selbstorganisiert durch. Sie erstellten nach Vorlage der Dozierenden einen Abschlussbericht, welcher als Verbindung zur folgenden Reflexionsphase im Seminar genutzt und anschließend von den Studierenden an den Schulen vorgestellt wurde. [15]

### Reflexionsphase

Da das reine Erleben von Handlungssituationen keine ausreichende Gelingensbedingung für Transfer- und Lernerfolg darstellt (Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2003) wurden zusätzlich zu den



Beobachtungs- und Reflexionsanlässen in der Anwendungsphase drei weitere Seminarsitzungen (LV 11-13) im Anschluss angeboten. Diese fanden an der Universität statt und fokussierten die Erlebens- und Deutungsweisen der Studierenden hinsichtlich der Anwendungsphase in den Schulen. LV 11 wurde für den Austausch hinsichtlich der Themen *Kontakt und Kooperation mit der Kooperationsschule, Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen, Analyseergebnisse* genutzt. In einem weiteren Schritt wurden in LV 12 Austauschprozesse zu kurzfristig umsetzbaren Veränderungsmaßnahmen im Sinne von mehr Barrierefreiheit geboten. Zum einen wurden Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf die materiell-räumlichen Gegebenheiten (z. B. Maßnahmen der farblichen Umgestaltung, Beleuchtungsalternativen, alternative Aufbewahrungssysteme für sportspezifische Materialien) diskutiert. Zum anderen wurden Veränderungen konzeptueller Art für die Nutzung der materiell-räumlichen Gegebenheiten besprochen (z. B. Adaption der Lerngruppengröße, curriculare Adaptionen – wie die Ortsveränderungen, z. B. Leichtathletik am Lernort Sportplatz). In LV 13 schloss das Seminarangebot mit der Seminarevaluation. [16]

### *Transfer*

In LV 14 konnten die Studierenden ein letztes Mal an ihre Kooperationsschulen zurückkehren, um dort ihre Analyseberichte den Ansprechpartner\*innen und interessierten Kolleg\*innen vorzustellen und in einen gemeinsamen Austausch zu treten. [17]

### **3. Seminarevaluation**

Das Seminar wurde im Rahmen der Pilotierung des Konzepts<sup>7</sup> qualitativ mittels einer Interviewstudie evaluiert. Diese setzt an der Perspektive der Studierenden an und fokussiert zum einen die Umsetzung anhand der Merkmale situierten Lernens und zum anderen den Lerngegenstand, sodass sich folgende zweiteilige Fragestellung ableiten lässt: [18]

Wie erleben und deuten die Studierenden das Seminarangebot ‚Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten‘ [19]

(A) hinsichtlich der Merkmale situierten Lernens?

(B) hinsichtlich des Lerngegenstands ‚der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit‘? [20]

Es wurden leifadengestützte Interviews (Krieger, 2008) mit 17 Lehramtsstudierenden (7-mal Lehramt für Primar- und Sekundarstufe, 3-mal Lehramt für Sonderpädagogik, 3-mal Lehramt an Beruflichen Schulen und 4-mal Lehramt an Gymnasien) unmittelbar nach Ende des Seminars geführt. Letzteres sollte den freiwilligen und bewertungsunabhängigen Charakter der Teilnahme unterstreichen, weil die Modulabschlussprüfung bereits stattgefunden hatte. Um ferner Effekte im Sinne der sozialen Erwünschtheit in den Aussagen der Studierenden zu minimieren, wurden die Interviews von einer Kollegin geführt, die nicht an der Seminardurchführung und -umsetzung beteiligt war. Die Audiodaten wurden transkribiert und computergestützt ausgewertet. Die Interviews starteten mit einem Erzählimpuls zum persönlichen Highlight während des Seminars. In Anknüpfung an die Erzählungen zum beschriebenen Highlight wurden einzelne Aspekte hinsichtlich des Lernpotenzials vertieft und bei Bedarf neue Impulse gesetzt. Dem Erkenntnisinteresse der Fragestellungen folgend, bezog sich der Interviewleitfaden auf den chronologischen Seminarverlauf und auf die oben beschriebenen Merkmale situierten Lernens (*Authentizität, Situiertheit, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, aktiver und selbstorganisierter Lernprozess, Anleitungen/Instruktionen*). An diesen Themen orientierte sich auch die Auswertung der Daten anhand einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Für die erste Phase der Datenauswertung wurden die aus dem Interviewleitfaden deduktiv abgeleiteten Kategorien eng am Datenmaterial ergänzt und ausdifferenziert. In diesem Sinne kann von einer Mischform der deduktiven und induktiven Kategorienbildung gesprochen werden. In Anlehnung an das „konsensuelle Codieren“ (Kuckartz, 2018, S. 211f.) vollzog sich der gesamte Forschungsprozess im Team und war durch diskursives Aushandeln der Kodes und Kategorien gekennzeichnet – häufig nach

vorhergehender unabhängiger Kodierung mindestens zweier Auswerter\*innen. Die Auswertung erfolgte durch die Seminarleitung und wissenschaftliche Kolleg\*innen. [21]

#### 4. Ergebnisse

Die als relevant identifizierten Kategorien werden im Folgenden jeweils erläutert und anhand von Ankerbeispielen illustriert und interpretiert.<sup>8</sup> In ihnen kommt insbesondere zum Ausdruck, welche Aspekte der Seminarkonzeption die Studierenden im Seminarverlauf als zuträglich hinsichtlich ihres Lernerfolgs erlebten und deuteten. [22]

##### 4.1. Situiertheit am authentischen Lernort Sporthalle

Auf die Einstiegsfrage der Interviews nach den persönlichen Highlights wurden fast durchgängig jene LV als eindrucksvolle Erfahrung benannt, die am authentischen Lernort Sporthalle stattfanden. Dabei lassen sich die Schilderungen über den besonderen *Aha-Effekt* des allerersten Besuchs der *Barakiel-Halle* (Subkategorie 4.1.1) vom zweiten Besuch (Subkategorie 4.1.2) unterscheiden, bei dem die detaillierte Untersuchung der materiell-räumlichen Gegebenheiten im Vordergrund stand. Die dritte Facette des Erlebens von *Situiertheit am authentischen Lernort Sporthalle* ist durch die Anwendungsphase in der Schule (Subkategorie 4.1.3) gekennzeichnet, in der die Studierenden die Schulsporthallen untersuchten und somit direkte Vergleiche mit der *Barakiel-Halle* anstellen konnten. [23]

##### 4.1.1. Einstieg durch Situiertheit am good-practice-Beispiel

Der erste Besuch der *Barakiel-Halle* (LV 1) wurde von den Studierenden als besonderes Ereignis des Seminars angesehen, da hier die Sicht- und Spürbarkeit der Umsetzung von materiell-räumlichen Aspekten der Barrierefreiheit in einer Sporthalle für sie einprägsam deutlich wurde. Diese neuartige Betrachtung der Sporthalle und deren Erkundung unter Simulation von Behinderung lösten einen *Aha-Effekt* im Sinne eines plötzlichen Verstehens der Problemlage aus. Diese Erfahrung wurde als relevant und besonders motivierend für den weiteren Lernprozess im Seminar anerkannt. Die Studierenden wurden durch diese Maßnahme zur Steigerung der Authentizität zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Seminars für Aspekte der materiell-räumlichen Gestaltung sensibilisiert und behielten fortan die *Barakiel-Halle* als Referenzpunkt und good-practice-Beispiel für die folgenden Analysen hinsichtlich der materiell-räumlichen Barrierepotenziale vor Augen. [24]

##### Beispiel 1:

„Mein Highlight war das Anschauen der *Barakiel-Halle*, da ich so eine Halle vorher noch nie gesehen hab und dadurch, dass wir auch die Möglichkeit hatten mit einem Rollstuhl und mit einer Brille die Halle zu erkunden, hat man auch erstmal gesehen, es ist ‘ne andere Perspektive, was bietet diese Halle eigentlich, ... und danach hat man dann Blut geleckt, man möchte wissen, wie sind alle anderen Hallen aufgebaut und was kann man dagegen tun und was beachten. Obwohl man natürlich da auch sagen muss, da sind ja nun auch viele Sachen, die noch nicht top sind, also inklusiv top, sag ich mal. Da waren ja auch die Türen, die nicht aufgingen aus Brandschutzgründen, die so schwer waren. Diese schweren Türen, dass da auch keine Kordel war an dem Geräteraum, also den Geräteraum kann auch keiner im Rollstuhl wirklich aufmachen, also so ein paar Sachen sind da ja schon auch aufgefallen, aber es war gut, dass wir da waren, weil dann hat man mal eine ganz andere Halle gesehen“ (I6\_SW1, Pos. 5). [25]

Die Studierende betont – neben dem Neuigkeitscharakter der Erfahrung –, dass speziell das Agieren am Lernort unter Simulation von Behinderung zu einer „anderen Perspektive“ geführt habe, und zwar in dem Sinne, dass ihr hier bewusst geworden sei, wie sich materiell-räumliche Aspekte einer Sporthalle im Sinne von mehr Barrierefreiheit gestalten lassen. Diese erlebte *Situiertheit* löst bei der Studierenden neben der beschriebenen Perspektiverweiterung bzw. -veränderung eine hohe Motivation aus, den analysierenden Vergleich mit anderen Hallen zu forcieren („danach hat man dann Blut geleckt“). Die Sensibilität für barrierebezogene Aspekte scheint durch den ersten Besuch der *Barakiel-Halle* unmittelbar hergestellt und löst einen

Stärken-Schwächen-Vergleich mit anderen Sporthallen aus. Die Simulation von Behinderung im Rahmen authentischer (sportlicher) Handlungen am Lernort Sporthalle bedingt auch den direkten Verweis auf materiell-räumliche Schwachstellen der *Barakiel-Halle* (Barrierefreiheit wird als suboptimal eingestuft, z. B. aufgrund der schwergängigen Türen). Die *Barakiel-Halle* wird also trotz vieler Alleinstellungsmerkmale und Eindrücklichkeit nicht idealisiert, sondern zum Beispiel eines kritischen Verständnisses einer nicht vollständig realisierbaren und operationalisierbaren Barrierefreiheit, da die Studierende die geltende Brandschutzverordnung folgerichtig als einen Widersacher der Kategorie Barrierefreiheit benennt. [26]

#### 4.1.2. Anbindung des theoretischen Wissens an den authentischen Lernort Sporthalle

Der zweite Besuch der *Barakiel-Halle* (LV 6) wurde für die Einführung und die gemeinsame Erprobung des *EHfa-Analyseschemas* genutzt. Im Vergleich zum ersten Besuch standen für die Befragten nun differenzierte und detaillierte Messungen im Mittelpunkt des Erlebens. Es ist aus den Interviewdaten eine Intensivierung und Konkretisierung der unterschiedlichen, spezifischen (Barriere-)Aspekte der *Barakiel-Halle* erkennbar. Die *Situietheit am authentischen Lernort Sporthalle* wird hier durch einen „analytischen Blick“ in Vorbereitung auf die selbständige Hallenanalyse im Rahmen der Anwendungsphase herausgestellt. Auch die wenigen Studierenden, die die *Barakiel-Halle* bereits kannten, betonten den besonderen Wert der Erfahrung vor Ort und den so ausgelösten *Aha-Effekt* im Vergleich zu bisher erlebten Sporthallen. [27]

##### Beispiel 2:

„Als Vorbereitung für den eigenen Praxisanteil, den man dann in der anderen Halle gemacht hat, war es super als Vorbereitung, weil sonst wäre man da, glaub ich, erstens nicht so schnell durchgekommen und hätte dann auch viel mehr Fragezeichen gehabt in dem Moment, wo man selber die anderen irgendwie analysiert hat und ich kannte die Halle schon, hab sie dann aber nochmal mit anderen Augen kennen gelernt. Also, da sind ganz viele Details, wo ich immer nicht drauf geachtet hab, ob es einen Übersichtsplan gibt, ob da irgendwelche Bodenindikatoren sind, die man als Leitsysteme nutzt oder dass die Hallenwände kontrastreich gestrichen sind. Das sind so Sachen, wenn man die Sachen benutzt, dann achtet man einfach nicht darauf, aber wenn man jetzt mal mit einem analytischen Blick mal reingeht, dann achtet man darauf und deshalb war das vielleicht, also für die Praxisvorbereitung, mit die wichtigste Seminarstunde“ (I4\_SM1, Pos. 24). [28]

Der Studierende bezeichnet die gemeinsame Konkretisierungs- und Übungsphase des Seminars in der *Barakiel-Halle* (LV 6) als essenziell für das Gelingen der folgenden selbständigen Anwendungsphase an den Kooperationsschulen. Erkennbar ist eine selbst wahrgenommene Wissenserweiterung hinsichtlich des Konstrukts Barrierefreiheit durch den vorherigen Seminarverlauf. Dies führt einerseits zu einer gesteigerten Detailkenntnis und andererseits auch zu einer veränderten grundlegenden Wahrnehmung der Sporthalle („ich kannte die Halle schon, hab sie dann aber nochmal mit anderen Augen kennen gelernt, also da sind ganz viele Details, wo ich immer nicht drauf geachtet hab“). Durch den Analyseprozess mittels des *EHfa-Analyseschemas* werden die materiell-räumlichen Barrierepotenziale in der Erfahrung der Gegebenheiten am authentischen Lernort angewendet, (genauer) erkannt und mit dem abstrakten Konstrukt Barrierefreiheit einer Sporthalle verknüpft. [29]

#### 4.1.3. Vertiefung der Verbindung von Theorie und Praxis in der Anwendungsphase im authentischen Umfeld Schule

*Situietheit* zeigt sich ebenfalls in der Anwendungsphase (LV 7–10). In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass die praktische, selbständige und selbstorganisierte Anwendung des *Analyseschemas* in der Sporthalle als positive und motivierende Lernerfahrung erlebt wird. [30]

##### Beispiel 3:

„Also förderlich, dass wir dann in die Halle gegangen sind, also das war tatsächlich, dass man die Dinge sieht, ausmisst und dann diesen Aha-Effekt hat, also das ist so, in

meinem Lernprozess war das das Größte, dieses Analyseschema selber durchzugehen und zu bearbeiten“ (I7\_SW2, Pos. 14). [31]

In dem kurzen Interviewauszug kommt zum Ausdruck, dass die Studierende die Situiertheit der Erfahrung („in die Halle gegangen ...selbst durchzugehen und zu bearbeiten“) als maßgeblich für ihren Lernprozess ansieht. Hier ist konkret die Rede vom „Aha-Effekt“, der zu dieser Phase des Seminars nicht allein auf die Erstbegegnung mit der *Barakiel-Halle*, sondern auf das (genauere und detailliertere) Sehen und Ausmessen von materiell-räumlichen Gegebenheiten in der zu analysierenden Halle gerichtet ist. Der zuvor behandelte Lerngegenstand wird nun in der Anwendungssituation im authentischen Umfeld Schule erlebt. Weiter scheint das gemeinsame Handeln im Studierendentandem („dass wir dann in die Halle gegangen sind“) und die Selbstorganisation des Analyseprozesses („selbst durchzugehen“) zuträglich für das positive Erleben der Anwendungsphase in der Schule aus Sicht der Studierenden. [32]

#### 4.2. Lernen im sozialen Austausch

Das Lernen im sozialen Austausch, das stringent u. a. durch Artikulations- und Reflexionsphasen, aber auch durch das Format der Tandemarbeit im Seminar angelegt war, wurde von den Studierenden wiederkehrend als bedeutsam für ihre Lernprozesse hervorgehoben. Damit scheint sich die Annahme zu verfestigen, dass das gemeinsame Lernen erfolgsrelevante Aushandlungsprozesse von unterschiedlichen Erlebens- und Deutungsweisen hinsichtlich des Lerngegenstands ermöglichen kann. Als relevante Austauschpartner\*innen wurden Kommiliton\*innen (im Kontext der Tandem- und Plenumsarbeit), die Dozierenden (als kompetentere Partner\*innen) sowie die Ansprechpartner\*innen (als Referenz für die Praxisrelevanz) an den Kooperationsschulen benannt. [33]

##### Beispiel 4:

„Der Austausch mit Dozenten war gut, weil man halt immer wieder fragen konnte, wie ist was gemeint. Das sind halt sozusagen ja die Profis in dem Bereich, vor allem hatte ich das Gefühl vom Theoretischen her, wie das mit dem Analyseschema alles sein soll. (.) Und mit den Ansprechpartnern an der Schule war es sehr hilfreich, weil man dadurch einfach so ein bisschen seine Theoriebrille absetzen musste und die einfach gesagt hat, unsere Schüler machen aber die Sachen kaputt, wenn wir das so und so machen oder, was halt einfach sinnvoll ist und was dann weniger sinnvoll ist, an einer Schule umzusetzen, auch wenn es im Analyseschema anders drinnen steht, das fand ich mit der Schule ganz gut. (.) Mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen, ja, das ist halt einfach super zu sagen, wie man das wahrgenommen hat und wie der das wahrgenommen hat, das ist sehr klar. Es war ja auch ‘ne Partnerarbeit. Und das würde ich auf jeden Fall nicht ändern. also alleine würde [ich] das nicht gerne machen wollen, weil das jeder einfach nochmal anders sieht und man sich nochmal besprechen kann: Hey, wie verknüpfst du das jetzt mit der Theorie und auch für die Prüfung, das ist halt einfach gut, wenn man das im Team macht“ (I5\_SW1\_Pos. 23). [34]

Die Dozierenden werden als kompetentere (Ansprech-)Partner\*innen im Auseinandersetzungsprozess mit dem Lerngegenstand erlebt. Bemerkenswert erscheint die abgrenzende Darstellung gegenüber den Ansprechpersonen aus der (Schul-)Praxis. Die Dozierenden werden als „Profis in dem Bereich [...] vom Theoretischen her“ erlebt, während die Lehrkräfte als Expert\*innen erlebt werden, die die Realisierbarkeit theoretischer Ansprüche im lokalen Kontext beurteilen können. Dies macht deutlich, dass Unterschiede in den Ansprüchen der Universität (vertreten durch die Dozierenden) und der Schulpraxis (vertreten durch die Ansprechpartner\*innen vor Ort) erlebt werden. Gleichwohl wird die Relevanz beider Perspektiven im Abgleich zueinander deutlich betont. Ferner benennt die Studierende die Tandemarbeit (mit Kommiliton\*innen) als Vorteil für den Lernprozess gegenüber der Option einer Einzelarbeit. Der soziale Austausch fügt die selbst gemachten Erfahrungen durch Kommunikation (und Abgleich) im Tandem in einen gemeinsamen Rahmen und bewirkt dadurch nochmals eine deutliche Perspektiverweiterung („also alleine würde [ich] das nicht gerne

machen wollen, weil das jeder einfach noch mal anders sieht...“). Aus der Sicht der Studierenden ergeben sich damit Vorteile in Bezug auf die theoretische Durchdringung der Praxiserfahrung und auf die Durchführung der gemeinsamen (Modulabschluss-)Prüfung. [35]

#### 4.3. Das EHfa-Analyseschema als Mediator zwischen Theorie und Praxis

Für die befragten Studierenden erscheint die im Seminar angelegte Abwechslung und Verknüpfung von Theorie und Praxis besonders bedeutsam. Betont wird u. a. auch, dass die Abfolge von Praxis auf Theorie als relevant für den Verständnisprozess hinsichtlich der Relationalität von Raum sowie Behinderungsphänomen gedeutet wird. In Bezug auf die Übergänge von Theorie zu Praxis und zurück wird dem *EHfa-Analyseschema* eine zentrale Funktion zugesprochen. Es wird als konkretes „Handwerkszeug“ verstanden, das im Gegensatz zum reinen theoretischen Wissen angewendet werden kann. Damit erhält das *EHfa-Analyseschema* die Rolle als Mittler respektive Mediator zwischen den theoretischen Grundlagen und den schulpraktischen Tätigkeiten. [36]

#### Beispiel 5:

„Also ich denke auch, dass die fachdidaktischen Perspektiven oder auch die sonderpädagogischen schon wichtig waren, überhaupt erstmal eine Grundlage zu haben, ja um zu wissen, wofür ist denn überhaupt dieses Analyseschema. (.) Also das fand ich sinnvoll, den Aufbau von dem Seminar an sich. Dass man erst theoretische Sitzungen bekommt und das dann auch in der Praxis umsetzen kann, also, dass wir wirklich selber in die Hallen gehen konnten und das Analyseschema selber anwenden konnten. Weil, wenn man das jetzt einfach vor sich liegen hat, dann wird's irgendwie schwer daraus irgendwie ja (.) Sachen zu ziehen. Deswegen fand ich das sehr, sehr gut, dass man das Analyseschema vor sich hat und direkt so ein Material hat, womit man arbeiten kann, was auch ziemlich konkret ist. Da steht drin, was wir überprüfen sollen, weil wenn man dann so einfach so okay, geht man in die Halle und untersucht die auf Barrierefreiheit, weiß man ja überhaupt nicht, was muss ich denn da überhaupt schauen und es war halt echt gut, dass man da so ein Handwerkszeug hatte“ (I2\_SW2, Pos. 16). [37]

Die Studierende erlebt explizit die Abfolge von Praxis auf die Theorie als sinnvoll („Dass man erst theoretische Sitzungen bekommt und das dann auch in der Praxis umsetzen kann“). Die Inhalte der Wissensvermittlung (LV 2-5) benennt und erlebt sie dabei offenbar als Theorie und die Analyse der Sporthalle (LV 7-10) an der Kooperationsschule als Praxis. Das *EHfa-Analyseschema* ist für sie ein Mediator zwischen eben dieser erlebten Theorie und Praxis. Es reduziert den komplexen Gegenstand Barrierefreiheit (einer Sporthalle) und wurde als anwendbares „Handwerkzeug“ erlebt. Die erarbeiteten Wissensbestände bleiben für sie dadurch nicht *träge*, sondern werden in der Anwendungssituation (der Sporthallenanalyse) aktiviert. Insgesamt wird deutlich, dass die Studierende die Analyse der Sporthalle nicht als isolierte Anwendungsaufgabe erlebt, sondern eine Rückkopplung des in der Anwendungsphase Erlebten zu den theoretischen Grundlagen vollzieht. [38]

#### 4.4. Veränderter Blick „durch die architektonische Auseinandersetzung“

Als ein Kernergebnis des Seminars beschreiben die Studierenden die Veränderung ihrer Perspektive. Sie formulieren dies oftmals als veränderten bzw. „kritischeren Blick“. Diese Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf ihre Sicht auf die materiell-räumlichen Gegebenheiten des Lernortes Sporthalle und explizit die Bedeutung der Zugänglichkeit und Nutzbarkeit (Barrierefreiheit) des Lernortes. Dieser veränderte Blick geht über die Sporthalle hinaus. So wird davon berichtet, dass sich auch der Blick auf andere Lernorte im institutionalisierten Kontext Schule verändert habe. Ferner konnte die Studierendenperspektive auf die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit – respektive die Barrierefreiheit – von Unterrichtsmethoden und -materialien weitergelenkt werden. Studierende benennen eine Perspektiverweiterung hinsichtlich der Betrachtung von Unterrichtsgegebenheiten in Lehrkraftverantwortung und erleben dabei Barrierefreiheit als ein Gütekriterium für einen heterogenitätsberücksichtigenden Unterricht. [39]

## Beispiel 6:

I: „Welchen Nutzen hat das Seminar für Sie in Bezug auf Ihre späteren Aufgaben im Beruf?“

S: „Also, ich habe ja schon gesagt, einen kritischeren Blick auf den Raum Sporthalle, in dem ich dann arbeite, aber auch auf die Zugänglichkeiten von allen Räumlichkeiten, mit denen wir zu tun haben. Und eine Sensibilisierung dafür, welche Möglichkeiten ich hab, an welchen Stellschrauben ich drehen kann, um Unterricht möglichst vielen oder allen Schülern meiner Klasse auf möglichst viele Arten und Weisen zugänglich zu machen, also sehr elementar, glaube ich [...] Es wurde viel an der Haltung gearbeitet, also welche Haltung muss ich mitbringen, damit so ein Unterricht überhaupt ermöglicht werden kann und wie kann ich das wiederum dann in Methoden und in so eine Unterrichtsplanung übersetzen und dann möglich machen dadurch. Und dieser Weg finde ich, der ist geglückt und das ist irre, also was so irre ist, finde ich, ist, dass es durch die architektonische Auseinandersetzung dann diesen Weg genommen hat. Am Anfang dachte ich, warum muss ich mich jetzt, also, ich bin ja kein Architekt, so, warum muss ich mich damit auseinandersetzen. Ja ne, aber genau durch diese Betrachtung der Umstände hat sich dann eben meine Perspektive geändert und dadurch konnte sich dann auch die Haltung verändern und dadurch dann wiederum die Frage nach den angemessenen Methoden und den Lernmaterialien, also diese Entwicklung, die finde ich total spannend, dass das funktioniert hat“ (I3\_SW, Pos. 36). [40]

Die Studierende erlebt sich selbst – nach Ende des Seminars – mit einem kritischeren Blick auf die materiell-räumlichen Gegebenheiten von Lernorten im Allgemeinen sowie auf die der Sporthalle im Besonderen. Darüber hinaus erlebt sie einen Wissenszuwachs in Bezug auf Veränderungsmöglichkeiten von Unterricht („Und eine Sensibilisierung dafür, welche Möglichkeiten ich hab, an welchen Stellschrauben ich drehen kann, um Unterricht möglichst vielen oder allen Schülern meiner Klasse auf möglichst viele Arten und Weisen zugänglich zu machen“). Die erlebte Stärkung der eigenen Kompetenzen führte für sie zu einer für sie spürbaren positiven Veränderung der Haltung gegenüber dem Unterrichten in inklusiven Settings. Im Nachgang des Seminars stellt sie fest, dass sie sich „dadurch dann wiederum die Frage nach den angemessenen Methoden und den Lernmaterialien“ gestellt habe. Hieraus lässt sich schließen, dass sie auch in diesen anderen Bezügen Barrierefreiheit als ein Gütekriterium respektive als „angemessen“ betrachtet. Dies scheint zuvor nicht der Fall gewesen zu sein und sei entgegen ihrer Erwartungen durch eine – als „architektonisch“ erlebte – Auseinandersetzung mit dem Thema Barrierefreiheit des Lernortes Sporthalle entstanden („also, was so irre ist, finde ich, ist, dass es durch die architektonische Auseinandersetzung dann diesen Weg genommen hat“). [41]

## 5. Schlussbetrachtung

### 5.1. Kritische Einordnung

Es scheint außer Frage zu stehen, dass ‚der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit‘ als *eine* bedeutsame Voraussetzung für Teilhabe am (inkluisiven) Sportunterricht angesehen werden kann und (angehende) Sportlehrkräfte diesbezüglich in der Identifikation von und im Umgang mit Barrierepotenzialen gefördert werden sollten. Dennoch muss zur kritischen Einordnung betont werden, dass die Barrierefreiheit von Sporthallen respektive das Wissen von Sportlehrkräften über potenzielle Barrieren materiell-räumlicher Art am Lernort Sporthalle lediglich als einer von vielen Bausteinen für die Verwirklichung einer inklusiven Agenda im Sportunterricht angesehen werden kann. Ein alleiniger Fokus auf aktives Wissen über materiell-räumliche Gegebenheiten und entsprechende Barrierepotenziale führt zu einer unangemessenen Verkürzung (Bükers & Wibowo, 2018; 2020). Neben Wissensbeständen, die notwendig sind, um Barrierepotenziale zu identifizieren und zu verändern, sind auch andere Aspekte professioneller Kompetenz wie grundlegende Unterrichtseinstellungen, Einstellungen zu Inklusion und Normativitätsvorstellungen wichtige Bausteine für die Begünstigung eines inklusiven Sportunterrichts (Meier

& Ruin, 2015; Ruin & Giese, 2018a). Durch die hochschuldidaktische Fokussierung auf den Ansatz des situierten Lernens mag dieser Gedanke in diesem Beitrag eher im Hintergrund gestanden haben, jedoch traten im Seminarverlauf vielfältige Gelegenheiten auf, um über grundsätzliche Einstellungen und Normverständnisse zu diskutieren (vgl. Abschnitt 4.4). [42]

Weiterhin wurde im Seminar ausschließlich auf die Differenzkategorie *Behinderung* eingegangen. Ein umfangreiches Verständnis von Barrierefreiheit sollte jedoch auch weitere Dimensionen von Heterogenität im Sinne eines weiten Verständnisses des Inklusionsbegriffs einschließen; anders formuliert: Eine diverse Nutzer\*innenschaft stößt auf Barrierepotenziale diverser Arten, die es (ebenso) zu berücksichtigen gilt (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020). Eine ganzheitlich betrachtete inklusionsorientierte respektive diversitätssensible Sportlehrer\*innenbildung sollte entsprechend das Wissen über und die Aufmerksamkeit für diverse Barrierepotenziale adressieren (Erhorn, Möller & Langer, 2020). [43]

## 5.2. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Die dargestellten Evaluationsergebnisse sind vor dieser kritischen Einordnung zu betrachten. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Studierenden eine obig beschriebene Förderung hinsichtlich der Identifikation von und dem Umgang mit Barrierepotenzialen materiell-räumlicher Art (und teilweise darüber hinaus) im Rahmen des Seminarangebots produktiv und positiv in Bezug auf Wissensaufbau und Sensibilisierung erleben konnten. Außerdem wurde das übergeordnete Vorhaben im Rahmen des Seminarangebots – die Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft (Gruber et al., 2000) – als gelungen erlebt. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass dies von den Studierenden auch auf die Merkmale des situierten Lernens zurückgeführt wird. Die *Situietheit am authentischen Lernort Sporthalle* (*Situietheit* und *Authentizität*) und das *Lernen im sozialen Austausch* (mit diversen Partner\*innen) konnten explizit als relevante Kategorien herausgestellt werden. Diese erscheinen bedeutsam für das Gelingen der Verknüpfung von Theorie und Praxis und entscheidend für die Anerkennung des Lerngegenstands. Es entsteht der Eindruck, als hätten der Lerngegenstand („der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit“) und Vermittlungsansatz (Merkmale des situierten Lernens) eine nahezu bruchlose Passung im Rahmen dieses Seminarkonzepts. Dies gilt es im Folgenden kritisch zu betrachten. [44]

Die überwiegend positive Bewertung des Seminars spiegelt sich in den Kategorien wider und scheint entscheidend durch das Vorhandensein eines good-practice-Beispiels, der *Barakiel-Halle*, geprägt. Die dort – am authentischen Lernort – gemachten Erfahrungen bestimmen das Erleben des gesamten Seminars und dienen als Referenz für die vergleichende Betrachtung von weniger barrierefreien Sporthallen. Diese Einschätzung trifft auf Studierende unterschiedlicher Studiengänge zu. So zeigen sich z. B. auch Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, die das Thema Barrierefreiheit bereits aus anderen Kontexten kennen, überrascht und beeindruckt von diesem Lernort. Es wird auch deutlich, dass die gewählten Zeitpunkte der Besuche der *Barakiel-Halle* in der Dramaturgie des Seminars (vor und nach der Wissensvermittlungsphase), günstig für das positive Erleben des Seminars – hinsichtlich der Verbindung von Theorie und Praxis sowie der Akzeptanz des Lerngegenstands – waren (siehe Beispiele 1 und 2). Es stellt sich insofern die Frage ob und in welcher Form die Ergebnisse der vorliegenden Befragung ohne die Vororterfahrungen der *Barakiel-Halle* ausgesehen hätten. Die Aussagen der Studierenden legen nahe, dass z. B. eine virtuelle Situierungsmaßnahme (z. B. durch einen Videorundgang) die reale Vororterfahrung nicht gleichwertig ersetzen könnte, da das eigene Agieren am Lernort Sporthalle (auch unter Simulation von Behinderung) entfele. Ebenso lässt sich fragen, ob auch bad-practice-Beispiele, also Sporthallen, die (umfangreiche) Mängel bezüglich der Barrierefreiheit aufweisen, ähnliche Effekte wie die *Barakiel-Halle* ermöglichen. Besagte Alternativen auszuprobieren und dann entsprechend dem vorliegenden Vorgehen zu untersuchen scheint für einen Vergleich und auch die Bestimmung von Limitationen der Ergebnisse lohnenswert. [45]

Als ebenfalls bedeutsam lässt sich die Anwendungsphase in den Kooperationsschulen (LV 7–10) identifizieren. Die sich in den Kategorien insgesamt positiv ausdrückenden Erlebens- und Deutungsweisen dieser Phase sind auch auf günstige Bedingungen wie den sozialen Austausch der Akteur\*innen zurückzuführen. So wird der Austausch mit den Schulen mit hoher Wahrscheinlichkeit als positiv bewertet, weil die Studierenden ihre Ansprechpersonen als überdurchschnittlich engagiert erlebten. Die Ansprechpersonen, die freiwillig und ohne Vergütung kooperierten, wiesen auf die teils schlechten Zustände der Schulsport halls hin und waren entsprechend bewusst interessiert an kriteriengeleiteten Analysen und Verbesserungsvorschlägen seitens der Studierenden. Somit erhielten die Studierenden eine Referenz für (a) die Praxisrelevanz ihres Tuns im Rahmen des Seminars und (b) den Lerngegenstand in Lehrkraftverantwortung. In Summe lässt sich diese Einschätzung als eine Erklärung dafür heranziehen, dass der vielleicht überdurchschnittlich hohe Organisationsaufwand (Terminabsprachen, selbständige Analyse, Erstellen und Vorstellen des Analyseberichts) von den Studierenden als notwendig und somit nicht als Hemmnis für den eigenen Lernprozess erlebt wurde. [46]

Dem *EHfa-Analyseschema* wird von den Studierenden eine entscheidende Funktion als *Mediator zwischen Theorie und Praxis* zugesprochen. Wie in Beispiel 4 deutlich wird, findet diese Mediation in beide Richtungen statt. Einerseits wird die Theorie durch das Erleben in der Anwendungssituation als bedeutsam eingeschätzt und andererseits die Anwendungssituation als detailreicher und gehaltvoller wahrgenommen. Einschränkend sollte jedoch bemerkt werden, dass die Studierenden keinen abstrakten wissenschaftlich-theoretischen Seminarinhalt, wie z. B. eine Definition von Barrierefreiheit, direkt als nützlich bezeichnet haben. Vielmehr wird das *EHfa-Analyseschema* als theoretisch begründetes Werkzeug wahr- sowie hingenommen und als praxisnah eingestuft. Die theoretischen Fundamente bleiben in dieser Bewertung unscharf. Es ist aufgrund der Seminarevaluation unklar, inwiefern die Studierenden die einzelnen Inhalte der Wissensvermittlungsphase (LV 2–5) verinnerlicht haben und das *EHfa-Analyseschema* daran anbinden können. Es ist durchaus denkbar, dass vorhandenes Wissen zu abstrakten Theorieinhalten durchaus *träge* bleibt, aber konkretisierende Ableitungen (wie das eingesetzte Analyseschema) in dem Sinne aktiv sind, dass diese in einem Anwendungsfall eingesetzt werden können und als nützlich erlebt werden. Der komplexe Prozess einer theoretischen Herleitung, Definition und Konkretisierung scheint eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Studierenden darzustellen, die in Zukunft vertieft untersucht werden sollte. [47]

Im Nachgang des Seminars benennen die Studierenden einen *veränderten Blick* respektive eine kritischere Perspektive hinsichtlich der materiell-räumlichen Gegebenheiten am Lernort Sporthalle. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ‚Der Lernort Sporthalle unter besonderer Berücksichtigung der Barrierefreiheit‘ führte aus Studierendensicht zu einer unerwarteten proinklusiven Haltung, die sich u. a. auf weitere Aspekte des inklusiven Unterrichtens auswirkt (vgl. Beispiel 6). Relativierend muss auf die Seminargröße hingewiesen werden, und dass es sich diesbezüglich um selbstbezogene Einschätzungen seitens der Studierenden handelt. Ob und inwiefern sich solche Wirkungen auch künftig im Rahmen ähnlicher Seminarangebote zeigen und ob dies für alle Studierenden zutreffend ist, könnte ergänzend mit quantitativen Verfahren überprüft werden. Ein solches Vorgehen sollte Variablen zu *Einstellungen* und *beliefs* der Studierenden berücksichtigen, aber auch die Selbstwirksamkeit der Studierenden in Bezug auf den (inklusiven) Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erfassen (Bosse & Spörer, 2014). [48]

Somit lässt sich abschließend an aktuelle Forschungserkenntnisse bezüglich der inklusionsorientierten Sportlehrer\*innenausbildung anknüpfen, die eine breitungsfähige und intensive Evaluation hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrformaten fordern (Erhorn, Möller & Langer, 2020). [49]



- 
- <sup>1</sup> Im Diskurs um ein enges oder weites Verständnis des Inklusionsbegriffs, der in der Sportpädagogik und -didaktik ähnlich kontrovers und uneins scheint wie z. B. in der allgemeinen Erziehungswissenschaft (Giese, 2016; Greve, 2021), ließe sich der vorliegende Beitrag dem Pol eines engen Verständnisses zuordnen, welches vornehmlich (sonderpädagogische) Förderbedarfe fokussiert (Erhorn, Möller & Langer, 2020).
- <sup>2</sup> Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff *Barrierefreiheit* verwendet, der auch in der Gesetzgebung gilt, wie z. B. im Behindertengleichstellungsgesetz (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2002/2018), und der sich in der Fachwelt etabliert hat (Bethke et al., 2015). Zum Problem der deutschen Übersetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) (United Nations, 2006/2008), auch in Bezug auf die Begrifflichkeit *Teilhabe* als Übersetzung des englischen Begriffs *participation*, siehe u. a. Wansing (2015).
- <sup>3</sup> Dies gelte insbesondere für Instruktionen, die sich an einem Verständnis des problemorientierten Lernens orientieren (Fölling-Albers et al., 2004, S. 728f.).
- <sup>4</sup> Die interdisziplinär ausgerichtete Servicestelle InkuSoB bietet Studierenden und Dozierenden der Universität Hamburg Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der barrierefreien Gestaltung von Lehr- und Lernsettings im Handlungsfeld Schule bzw. Hochschule (Schütt & Steger, 2018).
- <sup>5</sup> Weitere Informationen zur Sporthalle unter: <https://www.sport-alsterdorf.de/barakiel-halle/>.
- <sup>6</sup> Das *EHfa-Analyseschema* ist ein Instrument, das als mehrperspektivischer Operationalisierungsversuch zugangsrelevanter Gestaltungsmerkmale von einer Sporthalle zu verstehen ist. Es berücksichtigt – in einer Engführung auf die Differenzkategorie Behinderung – heterogene Raumaneignungsfähigkeiten und geht weit über die Bewertung einer rollstuhlgerechten Gestaltung von Sporthallen hinaus (Bükers & Wibowo, 2020).
- <sup>7</sup> Mittlerweile wurde die Seminarkonzeption in adaptiertem Format fünfmal an den Standorten Hamburg und Wuppertal durchgeführt.
- <sup>8</sup> Im Rahmen der Ergebnisdarstellungen wurden die Ankerbeispiele für einen besseren Lesefluss sprachlich angepasst.

## Literatur

- Bethke, A., Kruse, K., Rebstock, M. & Welti, F. (2015). Barrierefreiheit. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 170–181). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 279–299.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. doi: [10.3102/0013189X018001032](https://doi.org/10.3102/0013189X018001032)
- Bükers, F. (2017). Eine Halle für alle. Zur Barrierefreiheit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Sporthallen. *Sportpädagogik*, 41(2), 38–41.
- Bükers, F. & Wibowo, J. (2018). Barrierefreiheit als Thema der Sportlehrkraftausbildung. In N. Eßig, R. Kähler, M. Palmen & C. Deuß (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Innovationen von Sportstätten und -räumen. Beiträge der gemeinsamen Jahrestagung der dvs-Kommission Sport und Raum, IAKS Deutschland und des BISp vom 9.-10. November 2017 in Köln* (S. 235–247). Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Bükers, F. & Wibowo, J. (2020). Barrierefreiheit von Sporthallen. Zur Bedeutung für die Teilhabe am Sport und einem Versuch der Operationalisierung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 71–81. doi: [10.1007/s12662-019-00636-8](https://doi.org/10.1007/s12662-019-00636-8)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Verfügbar unter: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Perspektiven\\_fuer\\_eine\\_gelingende\\_Inklusion.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf)
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. (2016). *Leitfaden Barrierefreies Bauen. Hinweise zum inklusiven Planen von Baumaßnahmen des Bundes*. Verfügbar unter: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bauen/leitfaden-barrierefreies-bauen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/bauen/leitfaden-barrierefreies-bauen.pdf?__blob=publicationFile&v=11)
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2002/2018). *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz - BGG)*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/index.html>
- Coleman, M. B., Cady, J. A. & Rider, R. A. (2015). “The Idea of Accessibility and the Reality of Accessibility are Very Different!” Using a Wheelchair Experience to Teach Preservice Special Educators about Accessibility. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 32–54. doi: [10.14434/pders.v34i2.20075](https://doi.org/10.14434/pders.v34i2.20075)
- Degenhardt, S. (2020). *Elementare Barrierefreiheit in Bildungsbauten. Ein Aufruf zum interdisziplinären Diskurs im Rahmen der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme*. Norderstedt: Books on Demand.
- Dietrich, K. (1992). Bewegungsräume. *Sportpädagogik*, 16(4), 16–21.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 889–903.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft e. V. (2015). *Inklusion und Sportwissenschaft. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Verfügbar unter: [https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs\\_Inklusion-und-Sportwissenschaft\\_2015.pdf](https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf)
- Erhorn, J. (2017). Räumliche (An-)Ordnungen im Sportunterricht. Potenziale einer räumlich-akzentuierten Sportunterrichtsforschung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(2), 47–66.
- Erhorn, J., Langer, W. & Möller, L. (2020). Förderung und Evaluation von situationsspezifischen Fähigkeiten für einen inklusiven Sportunterricht. Überlegungen zu einer zentralen Herausforderung universitärer Sportlehrkräftebildung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.33](https://doi.org/10.21248/qfi.33)
- Erhorn, J., Möller, L. & Langer, W. (2020). Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer

- Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 1–14. doi: 10.1007/s12662-020-00668-5
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 727–747.
- Fredebeul, M. (2007). *Situiertes Lernen und Blended Learning. Didaktische Konzeption und methodische Gestaltungsansätze*. Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- Frohn, J. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 242–272). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter: <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf>
- Giese, M. (2016). Inklusive Sportpädagogik. Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. *Sportwissenschaft*, 46(2), 102–109. doi: 10.1007/s12662-015-0382-z
- Giese, M. & Sauerbier, E. (2018). Scheitern an der Norm. Ableistische und autoethnographische Reflexionen zum sportpädagogischen Umgang mit Körperbehinderungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 47(8), 276–288. doi: 10.2378/vhn2018.art33d
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 7, 171–184.
- Greve, S. (2021). Inklusion im Sport – Aktuelle Perspektiven. *Bewegung & Sport*, 75(1), 3–7.
- Greve, S., Troll, B., Egger, D., Besser, M., Abels, S., Ahlers, M. et al. (2020). Fachspezifische Lerngelegenheiten zum Thema Inklusion an der Leuphana Universität Lüneburg. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(1), 637–653. doi: 10.4119/hlz-2529
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–157). Göttingen: Hogrefe.
- Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2003). Lehren und Lernen in situierten Lernbedingungen. In D. von Reeken (Hrsg.), *Dimensionen des Sachunterrichts. Handbuch Methoden im Sachunterricht* (S. 254–261). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heck, H. (2012). Barrieren. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 328–333). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinisch, J., Sonnleitner, M. & Rank, A. (2018). Professionalisierung für Inklusion - situiertes Lernen in der universitären LehrerInnenbildung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 296–302). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-13502-7\_37
- Heinisch, J., Sonnleitner, M., Unverferth, M., Weiß, V. & Rank, A. (2017). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 176–185). Münster: Waxmann.
- Kremer, H.-H. (2003). *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula*. Dissertation. Paderborn.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W. D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45–63). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langenbach, J. (2016). Die Bedeutung der „vorbereiteten Umgebung im Sportunterricht“ aus der Sicht von Sportlehrkräften. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.),

- Pädagogische Bewegungsräume. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (S. 89–96). Hamburg: Feldhaus.
- Langner, A. (2018). *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leo, J. & Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical Reflections on the Use of Disability Simulations in Higher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 460–472. doi: 10.1123/jtpe.32.4.460
- Litschke, P. (2017). *Inklusion durch Sport. Zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Breitensport*. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-55644-2>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos Verlag.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70–91). Wiebelsheim: Limpert.
- Radtke, S. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(16–19), 33–38.
- Reich, K. (2004). *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog\*innen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 187–199). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17084-4\_12
- Ruin, S. & Giese, M. (2018b). (Im-)Perfekte Körper: Ableistische Analysen zu körperbezogenen Normalitätsidealen in der Sportpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 185–190. doi: 10.2378/vhn2018.art20d
- Ruin, S. & Giese, M. (2018a). Diversität – auch in Sportlehrplänen ein hochaktuelles Thema? *Sportunterricht*, 67(12), 547–552.
- Schütt, M.-L. (2020). Universal Design for Learning - ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler\*innen am inklusiven Unterricht!? In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 151–165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütt, M.-L. & Steger, M. (2018). Inclusive Schools without Barriers (InkluSoB) - A service centre at Universität Hamburg. In S. Degenhardt, A. Ebrahimi, H. Nasiri Dehsorkhi & J. Schroeder (Hrsg.), *Dialogues on disability and inclusion between Isfahan and Hamburg: first results gained in a research project within the DAAD program "Higher Education Dialogue with the Islamic world"* (S. 173–182). Norderstedt: Books on Demand.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht - internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Promoting inclusive teacher education*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221033>
- United Nations. (2006/2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & Diehl E. (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–51). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wibowo, J. (2015). *Betreuung selbständigen Lernens im Sportunterricht*. Universität Hamburg. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/301788321\\_Betreuung\\_selbständigen\\_Lernens\\_im\\_Sportunterricht](https://www.researchgate.net/publication/301788321_Betreuung_selbständigen_Lernens_im_Sportunterricht)
- Wibowo, J. & Dyson, B. (2021). A contingency perspective on learning and instruction in Physical Education. *European Physical Education Review*. doi: [10.1177/1356336X20985884](https://doi.org/10.1177/1356336X20985884)
- Wibowo, J. & Krieger, C. (2019). Aufgaben zum Transfer von Theorie in die Praxis in Schulpraktika der Sportlehrer\*innenbildung. *Sportunterricht*, 68(1), 20–24.

### Kontakt

Frederik Bükers, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: [frederik.buekers@uni-hamburg.de](mailto:frederik.buekers@uni-hamburg.de)

### Zitation

Bükers, F., Wibowo, J. & Schütt, M.-L. (2021). ‚Eine Halle für alle – den Lernort Sporthalle barrierefrei gestalten‘ – Ein Seminarangebot der inklusionsorientierten Sportlehrer\*innenbildung aus Studierendensicht. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2), doi: [10.21248/Qfl.66](https://doi.org/10.21248/Qfl.66)

**Eingereicht:** 25. März 2021

**Veröffentlicht:** 02. September 2021



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