



Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge

Schwerpunktthema:

Inklusion

- **im Schulsport**
- **im außerschulischen Sport**

Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge

Herausgegeben vom Dekan
der Sportwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Leipzig

Jahrgang LIX (2018)
Heft 1

Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge

Herausgeber:

Dekan der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

Redaktionskollegium:

Prof. Dr. Jürgen Krug (kommisarischer Chefredakteur), Dipl. Ing. Wolf-Dieter Kaeubler (geschäftsführender Redakteur), Prof. Dr. Ulrich Hartmann, Prof. Dr. Jürgen Innenmoser, Prof. Dr. Dietmar Lupp, Prof. Dr. Christina Müller, Prof. PhD Patrick Ragert, Jun.-Prof. Dr. Almut Krapf, Dr. Christian André, PD Dr. Katharina Eckert, Dr. Christian Hartmann, Dr. Margot Niessen, M.A. Juliane Gansera

Für dieses Heft verantwortlicher Redakteur: *Dr. Christian Hartmann* mit fachlicher Beratung durch Frau *Prof. Dr. Heike Tiemann*.

Anschrift:

Jahnallee 59, 04109 Leipzig

Tel.: 03 41 / 97 31 673 – Fax: 97 31 679 – E-Mail: lsb@uni-leipzig.de

Bezugspreise:

Für alle Bezieher Einzelheft 19,80 € zzgl. Versandkosten, Jahresabonnement (2 Hefte) 38,70 € (Inland), 46,70 € (Ausland) – jeweils inkl. Versandkosten. Abbestellungen nur zum 31. Dezember.

Herstellung:

Satz: Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät

Druck: Totem, Inowrocław, Polen

ISSN: 0941-5270

© Lehmanns Media • Verlag • Berlin 2018
Helmholtzstraße 2-9 • 10587 Berlin

www.lehmanns.de

Inhalt

	Seite
Editorial	7
 Teil I: Inklusion im Schulsport	
Heike Tiemann: Inklusion im Schulsport.....	9
Matthias Zimlich, Stefan Kapaun & Cordula Kramp: <i>Auch in der normalen Klasse musst du differenzieren</i> – Rekonstruktion methodischer Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts	29
Michael Braksiek, Anne Rischke, Bernd Gröben & Christopher Heim: Institutionelle und schulorganisatorische Einflüsse auf die inklusionsbezogene Einstellung und Kooperation von Sportlehrkräften.....	43
Sebastian Ruin & Stefan Meier: <i>Fragt doch mal uns!</i> – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive..	67
Monika Thomas & Helga Leineweber: Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Sportlehrkräften an Regelschulen	88
Mirko Krüger & Jessica Süßenbach: Sprachbildung im Fokus der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte. Annäherungen an ein <i>Mauerblümchen</i> im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs.....	110
Katja Weber: Inklusion und Heterogenität in der (Sport-)Lehrer_innenausbildung – Erste Erkenntnisse einer quantitativen Befragung von Sportstudierenden	134
 Teil II: Inklusion im außerschulischen Sport	
Sabine Radtke: Inklusion im außerschulischen Sport: eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen im organisierten Sport sowie des Forschungsstands neun Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland.....	160

Wiebke Curdt: Heterogenität und Differenz in integrativen Sportgruppen am Beispiel Special Olympics Unified Sports®	195
Lena Krone: Inklusion und Intersektionalität – Möglichkeiten der Zusammenführung am Beispiel des außerschulischen Sports.....	209
Olaf Hoos, Martina Gerdes, Helena Gabel, Alexander Huber, Laura Bünner & Matthias Zimlich: Adapted Physical Activity (APA) und Inklusion durch Sport – Einfluss von Disability Awareness Programmen (DAP) mit Bezug zum paralympischen oder adaptierten Sport auf die Einstellung von Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SoFB) zu Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SmFB)...	221
Rainer Schliermann, Annette Schulze & Amr Saad: Inklusion im Leistungssport: Deaflympischer Sport in der Wahrnehmung von Funktionsträgern olympischer Sportverbände.....	241
Steffen Greve & Sophia Emamifard: <i>Fingerspitzengefühl inklusiv(e)</i> – Schiedsrichtertätigkeit im inklusiven Wettkampfsport am Beispiel der Handballinitiative Freiwurf Hamburg	254
 Sonstiges (Tagungsbericht, Nachruf)	
Christina Müller, Ralph Petzold & Franziska Arnold: Jahrestagung dvs-Sektion Sportpädagogik: Bewegung, Digitalisierung und Lernen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vom 31. Mai bis 2. Juni 2018 an der TU Chemnitz	279
Nachruf Prof. Dietrich Harre	282

Editorial

Bereits seit den 1970er Jahren wird in Deutschland das gemeinsame Sporttreiben von Menschen mit und ohne Behinderung im sportwissenschaftlichen Fachdiskurs wahrgenommen. Gerahmt von einer Diskussion des Begriffs Integration standen sowohl die Entwicklungen im Kontext des schulischen als auch des außerschulischen Sports – hier insbesondere des Freizeitsports im Zentrum. Im Zuge der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) in Deutschland im Jahr 2009 hat die Thematik erheblich an Bedeutung und in der Forschung an Berücksichtigung gewonnen – dies allerdings mit Bezug auf den Begriff Inklusion. Im Wesentlichen aus sportpädagogisch/didaktischer und sportsoziologischer Perspektive trägt das vorliegende Themenheft dieser Sachlage Rechnung.

Differenziert nach den jeweils im Mittelpunkt stehenden Handlungsfeldern schulischer Sport und außerschulischer Sport werden aktuelle Studien vorgestellt und somit zurzeit zentrale Forschungslinien abgebildet. Überblicksartikel von Tiemann und Radtke geben einführend in die zwei Themenfelder einen Einblick in den spezifischen Forschungsstand und diskutierte Fragestellungen. Die oben angedeutete Problematik der Begrifflichkeit wird ebenso wie die des Begriffsverständnisses im ersten Beitrag zur Inklusion im Schulsport entfaltet und kann den Lesenden als Folie dienen, auf der die einzelnen Beiträge vorgetragen werden können. Vier Beiträge fokussieren unterschiedliche Perspektiven der Einstellungsforschung. Während Weber erste Ergebnisse einer Untersuchung vorstellt, die Sportstudierende in den Mittelpunkt rückt und danach fragt, wie die universitäre Sportlehrer_innenausbildung den Aufbau von positiven Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begünstigen kann, bearbeiten Krüger und Süßenbach mit Bezug auf die gleiche Zielgruppe eine andere Themenstellung. In zwei Teilstudien befassen sie sich mit Einstellungen und dem Umgang von Studierenden mit sprachlicher Heterogenität. Auf Sportlehrkräfte und deren Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich heterogener Lerngruppenzusammensetzungen beziehen sich dagegen Thomas und Leineweber. Sportlehrerinnen und Sportlehrer werden ebenfalls von Braksiek, Rischke, Gröben und Heim untersucht. Ihre Studie konzentriert sich auf institutionelle und schulorganisatorische Einflüsse auf die inklusionsbezogene Einstellung dieser Personengruppe und Kooperation in-

nerhalb des Kollegiums. Ruin und Meier betrachten andere Akteure schulischen Sportunterrichts – Schülerinnen und Schüler. In ihrer Interviewstudie eröffnen sie Einsichten in die individuellen Konstruktionen inklusiven Sportunterrichts von Lernenden. Eine didaktische-methodische Problemstellung steht im Zentrum der qualitativen Untersuchung von Zimlich, Kapaun und Kramp. Sie beschäftigen sich mit der Frage wie Sportlehrkräfte methodische Gestaltungsprinzipien von inklusiven Sportunterricht rekonstruieren.

Aktuelle Studien zur Inklusion im außerschulischen Sport werden von Radtkes Beitrag eingeleitet. Diese bietet eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen im organisierten Sport sowie des Forschungsstands neun Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland. Die meisten darauf folgenden Aufsätze können in den unterschiedlichen Bewegungen des Sports von Menschen mit Behinderungen verortet werden. Curdt befasst sich mit der Reproduktion von Heterogenität und Differenz in Special Olympics Unified Sports®-Gruppen. Dem Deaflympischen Sport wenden sich dagegen Schliermann, Schulze und Saad zu. In ihrer Studie analysieren sie den Wissensstand von Funktionsträgern des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) hinsichtlich dieser Sportbewegung. Bezüge zum paralympischen Sport stellen Hoos, Gerdes, Gabel, Huber, Bünner und Zimlich her. Sie untersuchen die im Forschungsfeld Adapted Physical Activity existierenden internationalen Befunde zum Einfluss von Disability Awareness Programmen auf die Einstellung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu Peers mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Bezogen auf ein konkretes inklusives Sportprojekt – der Handballinitiative Freiwurf Hamburg, bearbeiten Greve und Emami-fard die Frage, wie die inklusive Initiative von den dort agierenden Schiedsrichtenden erlebt und gedeutet wird. Der Beitrag von Krone greift den im ersten Basisbeitrag dargelegten Diskurs zum Begriffsverständnis wieder auf. Sie gibt einen Einblick in die Forschungsperspektive der Intersektionalität als Werkzeug zur Offenlegung diskriminierender und exkludierender Praktiken und diskutiert das Potenzial intersektionaler Analysen für die Gestaltung des außerschulischen Sports im Sinne der Inklusion. In diesem Kontext arbeitet sie den Ansatz der Intersektionalität als Chance zur Erweiterung des Begriffsverständnisses und somit zur Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen heraus.

Last but not least ehren wir mit einem Nachruf den Trainingswissenschaftler Prof. Dr. Dietrich Harre. Er verstarb am 29.05.2018. Bekannt wurde er vor allem durch sein in viele Sprachen übersetztes Lehrbuch *Trainingslehre*.

Heike Tiemann

Teil I: Inklusion im Schulsport

LSB (Berlin)
59(2018)1, 9–28

Heike Tiemann

Inklusion im Schulsport

Summary

Due to the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, according to Article 24 of the Convention, Germany is required to provide an “inclusive education system at all levels” (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, S. 1436). However, different interpretations of the term “inclusion” and the Convention lead to very various developments among the federal states. Taking into account this aspect, this article focuses on three topics of particular relevance to the success of inclusive physical education: attitudes, support measures and conceptual developments.

Zusammenfassung

Aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist entsprechend des Artikels 24 der Konvention Deutschland verpflichtet, ein “inclusive education system at all levels“ (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, S. 1436) zu gewährleisten. Sowohl der Begriff der Inklusion als auch die Behindertenrechtskonvention selbst werden in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgelegt. Die Entfaltung des Spannungsfeldes zwischen den in der UN-BRK festgeschriebenen Verpflichtungen und deren Umsetzung dient als Grundlage für den darauf folgenden *Blick auf den Schulsport*. Im Zentrum des Beitrages stehen drei Themen, die von besonderer Relevanz in Bezug auf das Gelingen inklusiven Sportunterrichts sind: Einstellungen, Unterstützungsmaßnahmen und konzeptionelle Entwicklungen.

Schlagnorte: UN-Behindertenrechtskonvention, Begrifflichkeit, Spannungsfeld, Universal Design for Learning, 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts

1. Einleitung

Das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) in Deutschland im Jahr 2009 hat den gesellschaftlichen Inklusionsdiskurs entscheidend angestoßen. Kaum ein anderes in der Konvention behandeltes Themenfeld hat in Deutschland jedoch zu so kontrovers geführten Debatten geführt wie das der Bildung. Die am Deutschen Institut für Menschenrechte¹ verortete und mit der Überwachung der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention betraute Monitoring-Stelle² beschreibt mit Blick auf das in der Konvention geforderte inklusive Schulsystem die aktuelle Problematik: „Schulische Inklusion ist für viele Lehrkräfte und Eltern zu einem Reizthema geworden, manchen erscheint sie angesichts vorhandener Umsetzungsprobleme schon gescheitert. Doch inklusive Bildung ist ein Menschenrecht, zu dessen Umsetzung sich Deutschland völkerrechtlich verpflichtet hat“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017a). Die Entfaltung des Spannungsfeldes zwischen den in der Behindertenrechtskonvention festgeschriebenen Verpflichtungen hinsichtlich des Bildungssystems und deren Umsetzung steht am Anfang dieses Überblicksbeitrages und dient als Grundlage, auf die im Rahmen der darauf folgenden Engführung der Perspektive auf den Schulsport immer wieder rekurriert wird. Im Zentrum des Beitrages stehen drei Themen, die von besonderer Relevanz in Bezug auf das Gelingen inklusiven Sportunterrichts sind. Neben dem Themenfeld der Einstellungen von Lehrkräften, gehört auch das der beeinflussenden Maßnahmen auf strukturell-organisatorischer Ebene dazu. Die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien tragen zur Beantwortung diesbezüglicher Fragestellungen bei. Auf konzeptioneller Ebene wurden in den letzten Jahren im Rahmen des Inklusionsdiskurses einige Ansätze formuliert, denen eine geeignete Passung für den inklusiven Sportunterricht zugeschrieben werden. Der international häufig diskutierte Ansatz des „Universal Design“, der auch in der UN-Behindertenrechtskonvention Beachtung findet, soll ebenso kurz erläutert werden wie das national besprochene eher handlungsorientierte „6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ (Tiemann, 2013).

¹ Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands. Das Institut ist unter anderem mit dem Monitoring der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention betraut worden und hat hierfür entsprechende Monitoring-Stellen eingerichtet.

² Laut Artikel 33 der UN-Behindertenrechtskonvention „Innerstaatliche Durchführung und Überwachung“ sind alle Vertragsstaaten dazu verpflichtet, eine Instanz der Überwachung der Durchführung des Übereinkommens zu bestimmen oder zu schaffen.

2. Schulische Inklusion – die UN-Behindertenrechtskonvention und deren Auslegung

Mit Blick auf die schulische Inklusion ist vor allem der Artikel 24 der Konvention von besonderer Relevanz. In diesem Artikel verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, 1436) zu gewährleisten. Sie müssen sicherstellen, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, 1437). Mit dem Blick auf die Begrifflichkeit fällt auf, dass in der deutschen Übersetzung der Konvention der Terminus *Integration* benutzt wird. Im Gegensatz dazu findet in der völkerrechtlich bindenden englischen Version, der Begriff *Inklusion* (inclusion) Verwendung. So heißt es im Englischen „... States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“. Verstanden als bewusste Entstellung und Entschärfung des emanzipatorischen Gehalts der Konvention, wurde die falsche Übersetzung von Fach- und Behindertenverbänden beanstandet (vgl. Frühauf, 2008). Diese Kritik beruhte auf einem in der Inklusionspädagogik dominierenden Begriffsverständnis, welches hervorhebt, dass es zwischen den Begriffen Integration und Inklusion eine klare Abgrenzung bzw. Weiterentwicklung im Hinblick auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an gesellschaftlichen Lebensbereichen gibt: „Inklusion beansprucht in der Tat [...] einen Paradigmenwechsel“ (Hinz, 2002, S. 3). Gemäß diesem Ansatz ist es zentral, dass im Gegensatz zur Integration, nicht das Individuum versuchen muss, sich an das bestehende System z. B der Schule anzupassen. Vielmehr muss das System die gleichberechtigte Teilhabe eines jeden ermöglichen. Mit der Inklusion geht also eine diesbezügliche *Verlagerung der Verantwortlichkeit* vom Individuum zum System einher. Für die Institution Schule bedeutet dies, dass sie dafür verantwortlich ist, sich zu einer inklusiven Bildungseinrichtung zu entwickeln.

Trotz der unterschiedlichen Bedeutung der Begriffe, sind diese weiterhin in der deutschen Übersetzung der Konvention zu lesen. Das Nachbarland Österreich dagegen hat die Kritik aufgenommen und 2016 eine neue offizielle Übersetzung im Bundesgesetzblatt veröffentlicht, in welcher der Inklusionsbegriff konsequent Anwendung findet (Bundesgesetzblatt, für die Republik Österreich, 2016).

Unabhängig vom offiziellen Sprachgebrauch in Deutschland ist der Begriff der Inklusion inzwischen jedoch in der Gesellschaft angekommen. Aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention wird Inklusion vielfach als Spezialthema hinsichtlich einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Behinderung – aufgefasst. Mit Blick auf einen aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs hervorgegangenen international gebräuchlichen Inklusionsbegriff, greift ein solches Begriffsverständnis allerdings zu kurz. Inklusion wird vielmehr als Anspruch verstanden, allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Her-

kunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, ihrer Behinderung usw. die volle und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Inklusion ist also ausdrücklich *nicht* auf die Vielfaltsdimension Behinderung beschränkt (vgl. Booth, 2008). Die aus dieser Perspektive im Mittelpunkt stehende Vielfalt von Menschen wird als zentrales Kennzeichen eines sozialen Gefüges verstanden, aus dem zu keinem Zeitpunkt eine Aussonderung stattfindet. Vielfalt ist eine Qualität, die nicht nur hingenommen, sondern wertgeschätzt und als Bereicherung des Lebens verstanden wird. Ein wertschätzender Umgang mit *allen* Individuen eines Handlungsfeldes, wie zum Beispiel der Schule, kann jedoch nur gelingen, wenn sich deren Akteure und Akteurinnen zum Beispiel Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern mit dem Konstrukt der „Unterschiedlichkeit“ auseinandersetzen. Unerlässlich ist die kritische Reflektion der eigenen Wahrnehmung und Beurteilung des *Anders-Seins*, was Feuser (1996, o. S.) in Bezug auf die Kategorie Behinderung folgendermaßen deutlich macht: „Wenn ich einem ‚behinderten‘ Menschen begegne, ihn anschau und denke, wie er denn sein könnte, beschreibe ich mich selbst - meine Wahrnehmung des anderen.“ Unterschiedliche soziale Kontexte und Perspektiven auf Menschen sind entscheidend dafür, ob jemand als *anders*, also als von der Mehrheit „abweichend“, wahrgenommen wird und welche Bewertung mit dieser Wahrnehmung einhergeht (vgl. Tiemann, 2014). Die soziale Konstruktion des *Anders-Sein* wird mit Blick auf die Differenzkategorie Behinderung auch in der UN-Behindertenrechtskonvention konstatiert, indem sie betont, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern, ...“ (Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, 1420).

Das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention hat aber nicht nur ein verstärktes Nachdenken über Begrifflichkeiten und deren Bedeutungen angeregt. Auch die Frage danach, welche Ableitungen sich aus der Konvention insbesondere für das Schulsystem ergeben, wird seitdem zum Teil kontrovers diskutiert. Diese Diskussionen, die zwar fast alle die Kategorie Behinderung bzw. *Sonderpädagogischen Förderbedarf* ins Zentrum stellen, haben in den deutschen Bundesländern zu sehr ungleichen Auslegungen der Konvention geführt. Die großen Unterschiede werden am Beispiel von Sachsen, Hamburg und Bremen schnell deutlich: Unter der Überschrift *Inklusion* informiert das Sächsische Staatsministerium für Kultus (2017): „Das sächsische Schulsystem sieht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativen Unterricht an einer Regelschule, also Grundschule, Oberschule oder Gymnasium, oder Unterricht an einer allgemeinbildenden Förderschule vor. *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und das Bekenntnis zu Förderschulen sind dabei kein Widerspruch* [Hervorh. d. Verf]“. Eine Förderschulpflicht wird es in der neuen zukünftigen Fassung des Schulgesetzes vom 1.8.2018, zugunsten eines Elternwahlrechts erstmals nicht mehr geben. Eine inklusive Beschulung kann aber nur erfolgen soweit „dies unter Berücksichtigung der organisa-

torischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht, ..." (Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, Fassung vom 1.8.2018, S. 9). Unter Berücksichtigung dieses Ressourcenvorbehalts wird die Entscheidung letztlich also nicht von den Eltern getroffen: „Über die Aufnahme des Schülers an eine bestimmte Schule entscheidet der Schulleiter“ (Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, Fassung vom 1.8.2018, S. 9). Im „Ersten Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention“ der Sächsischen Staatsregierung von 2012 ist deren grundlegende Position zur Umsetzung der Konvention eindeutig formuliert: „Die Vertragsstaaten sind nicht zur generellen Abschaffung von Förderschulen angehalten, die Konvention enthält keine Vorgaben für das Schulsystem“ (2017, S. 2). Dementsprechend hält der Freistaat Sachsen ein umfangreiches Förderschulsystem mit acht Förderschultypen weiterhin vor: Schulen für Blinde und Sehbehinderte, Schulen für Hörgeschädigte, Schulen für geistig Behinderte, Schulen für Körperbehinderte, Schulen zur Lernförderung, Sprachheilschulen, Schulen für Erziehungshilfe, Klinik- und Krankenhauschulen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2017).

Andere Bundesländer dagegen legen die UN-Behindertenrechtskonvention in Bezug auf den Artikel 24 ganz anders aus. In Hamburg beispielsweise haben alle Hamburger Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen (Hamburger Schulgesetz, 2016, § 12). Bereits durch die Novellierung des Schulgesetzes 2009 wurde der ausdrückliche Individualanspruch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Zugang zu einer allgemeinen Schule und die Schaffung eines Anspruchs auf dort zu erteilenden, gemeinsamen Unterricht festgeschrieben (Mißling & Ückert, 2014). Nebenher werden aber auch Förderschulen weitergeführt. Das Land Bremen hat ebenfalls den Rechtsanspruch auf Besuch einer allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesetzlich verankert: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden“ (Bremer Schulgesetz, 2014, § 3). Förderschulen wurden bis auf wenige Ausnahmen mit dieser Schulgesetzänderung von 2009 in Bremen weitgehend abgeschafft (Lange & Schmidt-Häuer, 2016). In diesem Zusammenhang wird aber auch deutlich, dass in Bremen im Gegensatz zu sehr vielen anderen Bundesländern ein sehr weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird. Im Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen von 2014 heißt es explizit: „Bremen definiert Inklusion im Bereich Bildung nicht nur in Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von nicht behinderten und behinderten Kindern und Jugendlichen, sondern auf die Förderung aller Schülerinnen und Schüler – angefangen von der Einschrän-

kung im kognitiven Bereich bis hin zur Hochbegabung, unbeachtet der Weltanschauung, Religion oder sozialer und kultureller Herkunft“ (Der Senat der Freien Hansestadt Bremen, 2014, S. 50).

Die hier nur exemplarisch dargestellten uneinheitlichen Auslegungen und Umsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention spiegeln sich auch zahlenmäßig im Bundeslandvergleich beispielsweise im Inklusionsanteil wider: Dieser Anteil benennt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Während in Sachsen der Inklusionsanteil im Schuljahr 2015/2016 bei 31,7 % lag, erreichte dieser in Hamburg im gleichen Schuljahr 62,7 % und in Bremen 83,5 % (Lange, 2017).

Im Lichte der Erläuterungen der Auslegung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention durch den *UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, der auf UN-Ebene die Umsetzung der Konvention überprüft, erscheinen die vielfältigen Interpretationen der Konvention in Deutschland allerdings als durchaus gravierend: In der Allgemeinen Bemerkung Nr.4 zum Recht auf inklusive Bildung hat der Ausschuss im Jahr 2016 die Anforderungen an die Umsetzung des Artikels ein weiteres Mal erklärt. Er betont, „dass Staaten, die neben dem regulären Schulsystem ein Sonder- oder Förderschulsystem weiter aufrecht erhalten, die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Systems *nicht erfüllen* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017b, S. 4). Laut der deutschen Monitoring-Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention entlarvt diese Forderung des UN-Ausschusses „zahlreiche Irrtümer im Verständnis von Artikel 24 UN-BRK im deutschen Diskurs (...), die bis heute von den Skeptiker_innen und Widersacher_innen der Inklusion wiederholt werden. Versuche, am segregativen deutschen Schulsystem festzuhalten oder bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern und damit den Umsetzungsauftrag als erledigt zu erklären, *widersprechen* [Hervorhebung v. Verf.] klar dem Auftrag aus der UN-BRK“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017b, S. 3f.). In welcher Weise und gegebenenfalls in welchem Zeitrahmen diese Kritik zu Veränderungen der Schulgesetzgebungen und daraus resultierend zu dementsprechenden Schulentwicklungen führen wird, ist bisher nicht abzusehen.

Das Spannungsfeld zwischen den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention und den unterschiedlichen Deutungen und Umsetzungen des Artikels 24 legt jedoch das Fundament, in dem Diskussionen zentrale Fragen im Kontext inklusiver schulischer Bildung eingebettet sind. Es dient damit auch als Folie, auf der das Themenfeld Inklusion und Schulsport diskutiert werden kann.

3. Inklusion im Schulsport – ausgewählte Fragestellungen

Die unterschiedlichen Interpretationen dessen, was unter Inklusion zu verstehen ist und somit die Basis der UN-BRK darstellt, spiegeln sich auch im sportwissenschaftlichen Fachdiskurs wider. Orientiert an den voneinander abweichenden Auslegungen des Terminus können aktuell im Zentrum der Diskussion stehende Forschungsarbeiten zu zwei groben Clustern zusammengefasst werden: Während sich die große Mehrheit an Studien an einem sogenannten *engen Inklusionsverständnis* orientiert und die Kategorie Behinderung bzw. in der schulspezifischen Begrifflichkeit *sonderpädagogische Förderschwerpunkte* in den Mittelpunkt rückt (z. B. Brand, Rischke & Zimlich, 2015; McKay, Block & Park, 2015; Obrusnikova, & Schoo, 2017; Odipo & Abel, 2018), sind es hingegen wenige, die nicht nur auf die eine Vielfaltdimension – Behinderung – hinweisen, sondern Vielfalt und somit ein *weites Inklusionsverständnis* zugrunde legen (z. B. Meier & Ruin; 2015; Braksiek & Meier, 2018).

Beide Perspektiven finden sich auch in den drei Themen wieder, die im Folgenden als besonders relevant für das Gelingen inklusiven Sportunterrichts dargestellt werden. Während die Einstellungsforschung ebenso wie die Forschung zu Fragen von Unterstützungsmaßnahmen meist ein enges Inklusionsverständnis heranzieht, beziehen die vorgestellten konzeptionellen Ansätze sich eher auf einen weiten Inklusionsblickwinkel.

3.1 Einstellungen im Kontext von inklusivem Sportunterricht

Studien zu Einstellungen von Sportlehrkräften und Sportstudierenden zu inklusivem Sportunterricht beziehungsweise zu einem gemeinsamen Sportunterricht von Lernenden mit und ohne Behinderung, stehen seit den 1980er Jahren im Zentrum internationaler und nationaler sportwissenschaftlicher Forschung (z. B. Doll-Tepper, Schmidt-Gotz, Lienert, Döen & Hecker, 1994; Fournidou, Kudlacek & Evagellinou 2011, Hodge & Jansma; 2000; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Martin & Kudlacek 2010, Obrusnikova, 2008; Rizzo, 1984). Da die Haltung von Lehrkräften eine maßgebliche Größe bei der Umsetzung schulischer Inklusion darstellt - eine positive Einstellung entscheidend ist für eine gelungene Gestaltung von inklusivem Unterricht (u. a. Hinz & Katzenbach et al., 1998; De Boer; Pijb & Minnaert, 2011), ist dieses Thema von besonderer Relevanz. In vielen Untersuchungen werden die Einstellungen entsprechend der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte differenziert abgefragt, zum Teil werden explizit auch Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sogenannten „schweren Behinderungen“ untersucht (z. B. Block & Rizzo 1995, Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster & O’Sullivan 2004, Casebolt & Hodge, 2010). Von Interesse sind des Weiteren die an den Lehrkräften festzumachenden Variablen, die die Einstellungen zu einem inklusiven Sportunterricht beeinflussen.

Die Forschungsergebnisse zu den genannten Schwerpunkten sind in Bezug auf eine Reihe von Aspekten durchaus widersprüchlich. Dies lässt sich exemplarisch bereits in Studien aus den 1990er Jahren zeigen: Die von Doll-Tepper u. a. (1994) durchgeführte Untersuchung beispielsweise konnte eine größere Bereitschaft belegen, Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung im allgemeinen Sportunterricht zu beschulen als solche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Scheid (1995) arbeitet in seiner Untersuchung jedoch andere Ergebnisse heraus: Er stellt die mehrheitliche Ablehnung des Einbeziehens von Kindern, die blind oder gehörlos sind fest. Diese steht im Gegensatz zur Befürwortung des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern mit Lern-, Sprach- und Körperbehinderung sowie mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Aktuellere Studien deuten allerdings darauf hin, dass Schülerinnen und Schülern mit einer in Deutschland als Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bezeichneten zugeschriebenen Beeinträchtigung eher negative Einstellungen entgegengebracht werden (z. B. Obrusnikova 2008; Casebolt & Hodge 2010). Die einzige Kategorie, die in einer Vielzahl von – in verschiedenen Ländern durchgeführten – Studien vergleichbar beurteilt wird, ist die des Schweregrades einer Behinderung: Sportlehrkräfte zeigen eine positivere Einstellung zum Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer vergleichsweise leichten Behinderung (Kozub & Lienert, 2003).

Mit Blick auf die Forschungsarbeiten zwischen 2005 und 2014 heben Reuker et al (2016) hervor, dass viele Studien positive Einstellungen von angehenden und bereits tätigen Sportlehrkräften zu einem inklusiven Sportunterricht nachweisen.³ Gleichwohl kommen andere Studien auch zu eher ambivalenten Ergebnissen kommen.⁴

In Hinblick auf die in vielen Studien erhobenen Lehrkraft-bezogenen-Variablen Alter, Geschlecht und Vorerfahrung im Unterricht mit Menschen mit Behinderung ist der Forschungsstand ebenfalls inkonsistent. Zu diesem Ergebnis kommen bereits Kozub & Lienert nach umfangreicher Sichtung der relevanten Studien bis zum Jahr 2002, welches unter Einbezug der nach diesem Zeitraum publizierter Forschungsergebnisse (z. B. Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Obrusnikova, 2008; Oh, Rizzo, So, Chung, Park, & Lei, 2010) bestätigt werden kann.

In der Gesamtschau kristallisieren sich jedoch relevante Einflussfaktoren heraus: Als „strongest predictor“ (Kozub & Lienert 2003, S. 331) wird die von Lehrkräften wahrgenommene eigene Kompetenz im inklusiven Sportunterricht gesehen. „Clearly physical educators who reported more competence to teach children with disabilities in general physical education held more positive be-

³ Sie verweisen dabei zum Beispiel auf Doulkeridou et al., (2011), Mangope, Mannathoko & Kuyini (2013).

⁴ Dazu u. a. Casebolt & Hodge (2010), Hersman & Hodge (2010); Sato, Hodge, Murata, & Maeda (2007).

liefs than those who felt less competent" (Obrusnikova, 2008, S. 643). Daneben spielen aber auch eine spezifische Ausbildung, die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums sowie ausreichende Ressourcen eine gewichtige Rolle: „Well educated, competent teachers, with sufficient resources and school support see themselves as being well able to meet the intentions of inclusion“ (Jerlinder, Danermark & Gill, 2010, S. 54).

Gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung im Sportunterricht werden Einstellungen durch eine spezifische Ausbildung aber auch durch die Ausstattung und die Unterstützung von beispielsweise einer zweiten möglicherweise spezialisierten Lehrkraft positiv beeinflusst (Ammah & Hodge, 2005).

Doch nicht nur die Einstellungen von Lehrkräften zum inklusiven Sportunterricht wurden und werden untersucht. Auch die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf stehen im Fokus der Forschung. Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf eine eher positive Einstellung zu einem gemeinsamen Sportunterricht mit Kindern mit Förderbedarf haben (Block 2010, S. 25). Block (1995) beispielsweise stellt dies in Bezug auf die Einstellung zu Kindern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung heraus. Des Weiteren weist er nach, dass die Kinder in der von ihm untersuchten Stichprobe, Regelveränderungen, die speziell für ihre Mitschüler und Mitschülerinnen mit Körperbehinderung eingeführt werden, gutheißen (Block 1995). Die positiven Einstellungen bestätigen Verderber, Rizzo & Sherrill (2003, S. 39) auch gegenüber Kindern mit einer schweren Behinderung. Im Gegensatz zu der Perspektive der Sportlehrer und -lehrerinnen ist für Kinder das Geschlecht scheinbar eher ein Prädiktor für positive Einstellungen. Mädchen ohne Behinderung stehen dem gemeinsamen Sportunterricht positiver gegenüber als Jungen (Block 2010, S. 26, Campos, 2013, S. 161). Eine weitere maßgebliche Variable sind Vorerfahrungen mit Familienmitgliedern oder Freunden beziehungsweise Freundinnen mit Behinderung. (Block 2010, S. 26, Campos, 2013, S. 161). Hutzler & Levi (2008, S. 21) belegen allerdings Gegenteiliges in ihrer Studie: Vorerfahrungen mit Kindern mit Behinderung führen zu einer reduzierten Bereitschaft einen gemeinsamen Sportunterricht zu besuchen. Eindeutiger sind die Ergebnisse (vgl. Campos, 2013, Tripp, French & Sherrill, 1995) bezüglich der Variablen Wettbewerbsorientierung „... suggesting that students without disabilities who have a more competitive nature have less positive attitudes toward inclusion of students with disabilities in PE“ (Campos, 2013, S. 161).

3.2 Beeinflussende Maßnahmen

Das Gelingen von inklusivem Sportunterricht kann mithilfe von bestimmten Unterstützungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden. Zu diesen Maßnahmen

gehört das Peer Tutoring. Anfangs als eine individuelle Unterstützung entwickelt, bei der eine leistungsstärkere Schülerin beziehungsweise ein leistungsstärkerer Schüler einem oder einer schwächeren Lernenden hilft, wurde diese in dem Sinne weiterentwickelt, dass nun die ganze Klasse eingebunden werden soll. Jeweils zwei Lernende arbeiten so zusammen, dass eine Person in der Rolle der Lehrkraft (Tutor), die andere Person (Tutee) unterrichtet. Die Rollen werden abwechselnd eingenommen, sodass beide Partner_innen von der jeweiligen sich ergänzenden Lernbedingung profitieren können (vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Gerade für den Unterricht mit sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern ist diese „reziproke Rollenübernahme“ (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012, o. S.) von Wichtigkeit, da sie einer Festbeschreibung von hierarchischen Strukturen in der Lerngruppe entgegenwirken kann. Block (2010) stellt in Bezug auf die Wirkung des Peer Tutoring auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht fest: „Peer Tutoring in particular seems to be the most popular and effective support mechanism“ (2010, S. 24). Bestätigt wird dieses Ergebnis auch hinsichtlich Menschen mit schweren Behinderungen (vgl. Klavina & Block, 2013, S. 31). Besonders bedeutsam für den Erfolg des Peer Tutorings ist allerdings, dass die Tutoren und Tutorinnen entsprechend auf ihre Rolle vorbereitet werden (Klavina & Block, 2008).

Inklusiver Sportunterricht kann auch durch ein Zwei-Pädagogen-System positiv beeinflusst werden. Als ein besonders förderliches Modell wird das gemeinsame Unterrichten der Sportlehrkraft mit einer/einem spezifisch ausgebildeten Sportlehrer_in gesehen (vgl. Grenier, 2011). „It is not possible to run inclusive physical education without effective collaboration among instructors“ (Park, Koh & Block, 2014, S. 47). Doch auch durch die Assistenz von Personen, die keine spezifische Expertise im Themenfeld haben, kann die Sportlehrkraft in ihrem Tun sinnvoll unterstützt werden. Dies trifft besonders auf Gruppen zu, in denen auch Schülerinnen und Schüler mit schweren Behinderungen lernen (Park, Koh & Block, 2014, S. 48). Mitentscheidend für eine gelungene Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen ist es, die jeweiligen Rollen und Aufgaben in den inklusiven Settings vorab zu klären (vgl. Bryan, McCubbin & van der Mars, 2013, S. 164). Durch die Mitarbeit eines zweiten Pädagogen oder einer zweiten Pädagogin kann der Sportunterricht allerdings auch negativ beeinflusst werden: Sind sie sehr stark auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert und werden die betreffenden Kinder oder Jugendlichen zum Beispiel häufig in Einzelsituationen gefördert, kann damit deren Interaktion zu ihren Peers ohne Förderbedarf eingeschränkt werden (vgl. Block 2010, S. 25). „Too much support can cause students with disabilities to feel helpless or dependent, or be limited from natural peer interactions“ (Block, 2010, S. 25).

4. Konzeptionelle Ansätze

Mit Verweis auf die schulische Inklusion wurden in den letzten Jahren einige konzeptionelle Ansätze für den inklusiven Sportunterricht formuliert. Die unterschiedlichen Auslegungen der Begrifflichkeit und der UN-BRK bilden auch in diesem Zusammenhang die Folie, um die Ansätze zu verorten. In vielen Ausarbeitungen wird besonders der gemeinsame Sportunterricht von Kindern und Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert. In diesem Kontext stehen eine Reihe von Publikationen, die jeweils einzelne Förderschwerpunkte herausgreifen und praxisorientiert den Umgang mit ihnen im inklusiven Sportunterricht erläutern (z. B. Giese & Weigelt, 2017). Dieser Herangehensweise gegenüberstehend gehen andere von einer Vielfalt der Schülerschaft aus, ohne die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs als ausschließliche Bezugsgröße in den Mittelpunkt zu rücken (z. B. Tiemann, 2016). In diesem Zusammenhang offenbaren sich im pädagogisch-didaktischen aber auch im sportpädagogisch-didaktischen Inklusionsdiskurs konträre Positionen in Bezug auf die Relevanz sonderpädagogischer Förderschwerpunkte. Ahrbeck & Fickler-Strang (2015) sprechen in diesem Kontext von „moderaten“, an der Ausrichtung an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten festhaltenden (z. B. Ahrbeck & Fickler-Strang, 2015; Giese & Weigelt, 2017) und den „radikalen“ Inklusionsbefürwortern, die im Sinne einer Dekategorisierung argumentieren (z. B. Wocken, 2012; Tiemann, 2015) und denen ein „inklusives Missverständnis“ (Giese & Weigelt, 2017, S. 22) zugeschrieben wird. Die hier angedeutete Debatte soll im vorliegenden Beitrag nicht vertieft werden. Sie steckt allerdings in prägnanter Weise den Raum ab, in dem sich die aktuelle Diskussion bewegt. In diesem Rahmen lassen sich nationale und internationale konzeptionelle Entwicklungen verorten, die entweder fachübergreifend formuliert wurden und sich für den Sportunterricht eignen (z. B. Wocken, 1998) oder explizit auf den Sportunterricht bezogen sind. (z. B. Weichert, 2008; Tiemann, 2016).⁵

Eine übergeordnete konzeptionelle Orientierung bietet die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Artikel 4 auf das Universal Design verweist. In seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 stellt der UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen⁶ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017c, S.3) klar, dass dieses explizit auch in Bildungskontexten umgesetzt werden sollte: „Im Hinblick auf die Adaptierbarkeit von Bildung ermutigt der UN-Ausschuss die Vertragsstaaten, das Konzept des Universal Design for

⁵ Einen Überblick über nationale und internationale konzeptionelle Entwicklungen bei Tiemann (2016).

⁶ Bei dem UN-Fachausschuss handelt es sich um eine Kommission aus unabhängigen Experten und Expertinnen, die für die Überwachung der UN-BRK zuständig ist. Der Fachausschuss gibt auch die Allgemeinen Bemerkungen heraus, die die Bestimmungen der UN-BRK interpretieren und präzisieren.

Learning (UDL) anzuwenden“. Seit den 1970er Jahren in der Architektur diskutiert, ging es bei dem Universal Design zunächst darum, Gebäude zu gestalten, die von allen Menschen genutzt werden können, ohne dass von ihnen besondere Anpassungen erwartet werden (Fisseler & Markmann, 2012). Durch das Einbeziehen der Bedürfnisse möglichst vieler Menschen, wurde also von der Unterschiedlichkeit beziehungsweise der Vielfalt von Menschen ausgegangen. Die Idee des Universal Designs wurde seitdem auch in andere Fachgebiete übertragen, beispielsweise in die Pädagogik. Das „Universal Design for Learning“ (UDL) beschreibt ein Konzept, das Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen kann, in ihren Potentialen unterschiedliche Individuen gemeinsam zu fördern – eine spezifische Differenzkategorie wie beispielsweise Behinderung wird dabei nicht fokussiert: „UDL helps address learner variability by suggesting flexible goals, methods, materials, and assessments that empower educators to meet these varied needs“ (CAST, 2011, S. 4). Von grundlegender Bedeutung für das Universal Design for Learning sind bestimmte Prinzipien, die auch auf den Sportunterricht bezogen werden können (verändert nach Lieberman & Houston-Wilson, 2009, S. 68):

- ‚Inklusive Grundhaltung‘ – Das Lernumfeld ist gekennzeichnet durch eine wertschätzende Haltung gegenüber der Diversität von Menschen. Stigmatisierung und Aussonderung von Schülerinnen und Schülern finden nicht statt.
- ‚Barrierefreiheit/Zugänglichkeit‘ – Alle Räume wie der Klassenraum, die Sporthalle, der Sportplatz, die Schwimmhalle oder der Pausenhof sind barrierefrei und damit zugänglich für alle Nutzerinnen und Nutzer unabhängig beispielsweise von deren individuellen Möglichkeiten.
- ‚Vermittlungsmethoden‘ – Die Vermittlungsmethoden werden an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler steht eine Methodenvielfalt im Zentrum. Inhalte können zum Beispiel über Erklärungen, Demonstrationen, interaktive Medien oder Selbsterfahrungen vermittelt werden.
- ‚Interaktionen‘ – Schülerinnen und Schüler lernen eine Reihe von verschiedenen Sozial- und Aktionsformen kennen, die ihnen auf unterschiedlichen Wegen die Möglichkeit geben miteinander und/oder mit der Lehrperson zu interagieren, zum Beispiel in der Partner- oder Gruppenarbeit oder im Rahmen einer Diskussion oder Stationsarbeit.
- ‚Rückmeldung‘ – Alle Lernenden erhalten Rückmeldungen entsprechend ihrer individuellen Aktivitäten und Lernfortschritte.
- ‚Beurteilung‘ – Schülerinnen und Schüler können auf unterschiedliche Art und Weise und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potentiale ihre erworbenen Kompetenzen demonstrieren, welche beurteilt werden. Neben eher traditionellen Leistungstests werden beispielsweise auch Gruppenarbeiten, Portfolios oder Präsentationen bewertet.

Um die gleichberechtigte Teilhabe aller zu ermöglichen muss der Sportunterricht modifiziert werden. Lieberman und Houston-Wilson (2009) beziehen diese Adaptionen auf die Bereiche Material, Regeln, Umwelt und Anleitung. Modelle, deren Anspruch es ist, für den inklusiven Sportunterricht relevante Kategorien der Anpassung zu benennen und zu erklären, darunter das TREE und CHANGE IT Modell (Australian Sports Commission, 2006, S. 1) aus Australien, werden seit Jahren auch im deutschsprachigen Diskurs rezipiert. Ein Modell, welches einerseits Modifikationskategorien formuliert, andererseits aber auch die Haltung der Lehrkraft, deren Bedeutung für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts wie oben erläutert, empirisch belegt wurde, ist das 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013).

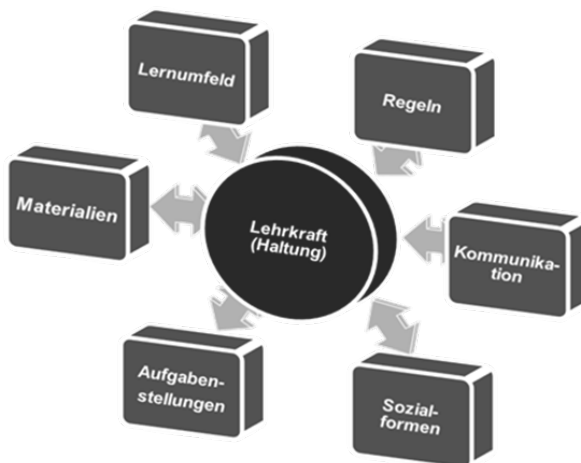


Abb. 1. 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013)

Im Mittelpunkt dieses Modells steht die wertschätzende Haltung der Sportlehrerin oder des Sportlehrers, die gegenüber allen Lernenden ganz entscheidend zum Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts beiträgt. Die Lehrkraft kann sich an sechs Anpassungsfeldern orientieren: Material, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellung, Sozialformen und Kommunikation. Eine Veränderung des Materials richtet sich nach den Bedürfnissen der einzelnen Gruppenmitglieder. Hier kann es darum gehen, verschiedene Ausführungen von Spiel- und Sportgeräten auszuwählen. Dazu zählen beispielsweise Bälle, die hinsichtlich ihrer Größe, Flug- und/oder Sprungeigenschaften variieren. Eine zweite *Stellschraube* bezieht sich auf das Lernumfeld. In diesem Zusammenhang müssen Aspekte wie beispielsweise die Barrierefreiheit, die Beleuchtung, die Geräuschkulisse oder die Hallengröße beachtet werden. Anpassungen von Regeln können inklusive Prozesse zusätzlich unterstützen. Diese Regeln können ausgehend von bereits bekannten Sportspielen verändert oder auch mit

den Kindern zusammen im Rahmen von Bewegungsspielen neu entwickelt werden. Modifikationen von Aufgabenstellungen können bedeuten, dass differenzierte und somit Aufgabenvarianten für verschiedene Schülerinnen und Schüler angeboten werden. Aufgaben können aber auch so offen gestellt sein, dass die gleiche Aufgabe Raum für unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bietet, die von den Schülerinnen und Schülern also auf verschiedene Art und Weise gelöst werden kann. Im Hinblick auf Anpassungen der Sozialformen muss zum Beispiel bedacht werden, dass Großgruppen für manche Kinder in Bezug auf die Interaktionssituation überfordernd wirken können. Hier empfiehlt es sich, Kleingruppen oder Partnersysteme zu bilden. Auch die Kommunikation – also die Art und Weise, wie die Sportlehrkraft beispielsweise anleitet – muss an die ggf. heterogene Lerngruppe angepasst sein. Dazu zählt zum Beispiel die Verwendung von leicht verständlicher Sprache (kurze, einfache und prägnante Wortwahl) und die Demonstrationen durch die Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler oder Videos. Darunter kann aber auch ein besonders konsequenter Kommunikationsstil mit klarem Aufforderungscharakter verstanden werden. Die Pfeile zwischen den Modifikationsfeldern und der Lehrkraft betonen die Prozesshaftigkeit des adaptiven Handelns von Lehrern und Lehrerinnen im Sportunterricht. Anpassungen an die jeweiligen Lerngruppen sind sehr individuell. Ob die Passung zwischen dem adaptiven Bewegungs- und Sportangebot und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gegeben und stimmig ist, muss immer wieder aufs Neue geprüft und gegebenenfalls neu hergestellt werden (Tiemann, 2013).

Aktivitäten des Sportunterrichts an die Potentiale der Teilnehmenden anzupassen bedeutet, sowohl auf deren Unterschiedlichkeit einzugehen, als auch allen eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Gleichheit und Differenz im Sportunterricht erfahrbar zu machen,⁷ wird jedoch nicht nur über verschiedenste Modifikationen erreicht: Gemeinsame Sequenzen sportlichen Tuns, die die Gleichheit und Verbundenheit aller Individuen herausstellen (zum Beispiel in gemeinschaftlich Problemlöseaufgaben) haben ebenso ihren Raum wie individualisierte, auf differenzierten Niveaustufen angebotene Sport- und Bewegungsaktivitäten (zum Beispiel im Stationsbetrieb mit differenzierten Angeboten).⁸

5. Fazit

Die Entwicklung der schulischen Inklusion ist auf unterschiedlichen Ebenen geprägt von dem Spannungsfeld zwischen der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Interpretation und Umsetzung. Letztere Faktoren sind nicht

⁷ Siehe dazu auch Reiser (1991).

⁸ Weiterführend dazu auch bei Tiemann (2016).

nur zentral dafür welche Personengruppe in der Schulentwicklung mitgedacht und für wen welche Angebote vorgehalten werden. Auch die Frage der Ressourcenverteilung hängt davon ab. Nicht zuletzt können die Deutungen Einfluss auf die in der Schule favorisierten pädagogisch-didaktischen Konzepte haben. Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung schulischer Inklusion, wie aufgezeigt, in Deutschland ausgesprochen divers verläuft. Forschungsergebnisse, die sich auf verschiedene Aspekte des Inklusionsprozesses beziehen, müssen deshalb vor dem Hintergrund des jeweiligen Bundeslandes interpretiert werden. Ein Vergleich von bundeslandübergreifenden Forschungsergebnissen ist aus diesem Grund nicht immer unproblematisch.

Literatur

Ammah, J. O. A. & Hodge, S. R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89 (2), 40–54.

Arbeck, B. & Fickler-Strang, U. (2015). Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (4), 255–263.

Australian Sports Commission (2006). Sports Ability Activity Cards. Belconnen: o. V.

Block, M. E. (2010). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*. Baltimore: Brooks.

Block, M. E. & Rizzo, T. (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 20 (1), 80–87.

Booth, T. (2008). Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung. Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven – Praxis* (S. 53–73). Marburg: Lebenshilfe.

Braksiek, M. & Meier, C. (2018). Doing gender als Form der Differenzkonstruktion? – Ergebnisse einer fächervergleichenden Videostudie. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 98–100). Hamburg: Czwalina.

Brand, S., Rischke, A. & Ziemlich, M. (2015). Probleme und Perspektiven der Professionalisierung von Förderschulkräften für den inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 115–128). Berlin: Logos Verlag.

Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz (2014). *Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.

Bryan, R., McCubbin, J. & van der Mars, H. (2013). The Ambiguous Role of the Paraeducator in the General Physical Education Environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30 (2), 164–183.

Bundesgesetzblatt (Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Jahrgang 2016 Ausgegeben am 15. Juni 2016 Teil III. 105. Kundmachung: *Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.

Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (1). Abgerufen 27.2.2018 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>

Campos, M. J. C. (2013). *On the way to Inclusion- how powerful is physical education?* Dissertation Universidade de Coimbra, Portugal.

Casebolt, K. M. & Hodge, S. R. (2010). High School Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Mild to Severe Disabilities. *The Physical Educator*, 67 (3), 140–155.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

De Boer, A., Pijb, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), (331-353).

Der Senat der Freien Hansestadt Bremen (2014). *Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen*. Bremen: o.V.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2017a). *Pressemitteilung: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht und muss umgesetzt werden vom 05.09.2017*. Zugriff am 28.12.2017 unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-inklusive-bildung-ist-ein-menschenrecht-und-muss-umgesetzt-werden/>

Deutsches Institut für Menschenrechte (2017b). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2017c). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Doll-Tepper, G., Schmidt-Gotz, Lienert, C., Döen, U. & Hecker, R. (1994). *Einstellungen von Sportlehrkräften zur Integration von Menschen mit Behinderungen in Schule und Verein*. Köln: Strauß.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 1–11.

Feuser, G. (1996). „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ *Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration*. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein". Innsbruck.

Fisseler, B. & Markmann, M. (2012). *Journal Hochschuldidaktik*, 23 (1–2), 13–16

Fournidou, I., Kudlacek, M. & Evaggelinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4 (1), 22–38.

Frühauf, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 11–32). Marburg: Lebenshilfe.

Giese, M. & Weigelt, L. (2017). *Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht: Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte*. Aachen: Meyer & Meyer.

Grenier, M. A. (2011). Co-teaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28 (2), 95–112.

Hamburger Schulgesetz (2016)

Hersman, B. & Hodge, S. (2010). High School Physical Educators' Beliefs About Teaching Differently Abled Students in an Urban Public School District. *Education and Urban Society*, 42 (6), 730–757.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). *Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt: Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.

- Hodge, S.R. & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes towards teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23 (3), 21.
- Hodge, S.R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., Lamaster, K. & O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 395–419.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45–57.
- Klavina, A. & Block, M.E. (2008). The effects of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25 (2), 132–158.
- Klavina, A. & Block, M.E. (2013). Training Peer Tutors to Support Children With Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Palaestra*, 27 (2), 26–31.
- Kozub, F.M. & Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20 (4), 323–346.
- Lange, V. & Schmidt-Häuer, J. (2016). *Inklusive Bildung in Bremen*. Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion*. Champaign: Human Kinetics.
- Mangope, B., Mannathoko, M. & Kuyini, A. (2013). Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes, Concerns and Perceived Skill Needs. *International Journal of Special Education*, 28 (3), 82–92.
- Martin, K. & Kudlacek, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3 (1), 30–48.
- McKay, C., Block, M. & Park J. Y. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32 (4), 331–348.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). Ist ein Wandel nötig? Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 81–99). Berlin: Logos Verlag.

Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Obrusnikova, I. & Schoo, M. (2017). Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung – eine internationale Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (3), 277–287.

Obrusnikova, I. (2008) Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106 (2), 637–644.

Odipo, T. & Abel. T. (2018). Bereit für einen inklusiven Sportunterricht? Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport zu inklusivem Schulsport. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 183–187). Hamburg: Czwalina.

Oh, H.-K., Rizzo, T.L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J. & Lei, Q. (2010). Pre-service physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 885–890.

Park, S. S., Koh, Y. & Block, M. (2014). Contributing Factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28 (1), 42–49.

Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander, P. Raidt, (Hrsg.), *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig Verlag.

Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., Wiethäuper, H. (2016): Inklusion im Sportunterricht Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 53–59.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1 (4), 267–274. 8.

Sächsische Staatsregierung (2012). *Erster Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention*. O. O: O. V.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017). *Aufbau und Angebote. Förderschulypen*. Zugriff am 27.12.2017 unter <https://www.schule.sachsen.de/1800.htm>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017). *Inklusion*. Zugriff am 23.12.2017 unter <https://www.schule.sachsen.de/14308.htm>

Sato, T., Hodge, S., Murata, N. & Maeda, J. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society*, 12 (2), 211–230.

Scheid, V. (1995). *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen: Meyer und Meyer.

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, Fassung vom 1.8.2018 (2018). Zugriff am 23.12.2017 unter https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/4192/29417.html

Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47–50.

Tiemann, H. (2014). Inklusiver Sportunterricht – handlungsleitende Überlegungen. In Fachausschuss Wissenschaft. Special Olympics Deutschland (Hrsg.), *Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport* (S. 183–191). o. O.: Sport Thieme.

Tiemann, H. (2014). Inklusiver Sportunterricht – handlungsleitende Überlegungen. In Fachausschuss Wissenschaft. Special Olympics Deutschland (Hrsg.), *Inklusion in Bewegung: Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport* (S. 183–191). o. O.: Sport Thieme.

Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.) *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Aachen: Meyer und Meyer.

Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, Zugriff am 1.3.2018 unter 0(3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303>

Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L. & Sherrill, C (2003). Assessing Student Intention to Participate in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20 (1), 26–45.

Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. Fediuk, F. (Hrsg.). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55–95). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildes Schmidt, I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für Alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa Verlag.

Wocken, H. (2012). Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 27.2.2018 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81>

Verfasserin

Tiemann, Heike, Prof. Dr., Sportwissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig

Matthias Zimlich, Stefan Kapaun & Cordula Kramp

„Auch in der normalen Klasse musst du differenzieren“ –
Rekonstruktion methodischer Gestaltungsprinzipien eines
inklusive Sportunterrichts¹

Summary

This qualitative study tries to reconstruct methodical principles used by PE teachers in inclusive PE classes. The results are compared with the *6+1-model of adaptive physical education* by Tiemann and discussed in perspective of findings of related research.

Zusammenfassung

Die vorliegende qualitative Untersuchung versucht auf der Grundlage problemzentrierter Interviews mit Sportlehrkräften deren methodische Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts vor dem konzeptionellen Hintergrund des *6-1-Modells* von Tiemann zu rekonstruieren. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse und Diskussionslinien abschließend diskutiert.

Schlagworte: Inklusiver Sportunterricht; Methodische Gestaltungsprinzipien; Sportlehrkräfte; Subjektive Theorien

¹ Dieser Beitrag basiert auf dem gleichnamigen Vortrag, den wir im Rahmen der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik am 15. Juni 2017 in Hannover gehalten haben.