

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Subjektive Konstruktionen von inklusivem Bewegungs-
und Sportunterricht körperlich beeinträchtigter Schülerin-
nen und Schüler der Sekundarstufe I“

verfasst von / submitted by

Simon Schörkhuber, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 500 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt (Sek) AB
Unterrichtsfach Bewegung und Sport
Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bil-
dung

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. Stefan Meier

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, ob es im inklusiven Bewegungs- und Sportunterricht bislang gelingt, die Ausgrenzung marginalisierter Gruppen zu überwinden. Auf Grundlage einer Literaturrecherche sowie qualitativen Interviews wird in Erfahrung gebracht, wie Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I BuS-Unterricht konstruieren und welche Teilhabebarrrieren dabei identifiziert werden können. Befragt wurden drei Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen, die an einer Wiener Mittelschule beschult wurden. Die Ergebnisse stellen sich ambivalent dar. Während einerseits von überwiegend positiven Erfahrungen mit der Lehrkraft sowie den Mitschüler*innen berichtet wird, deuten andere Äußerungen auf eine geringe Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrkräfte gegenüber den beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen hin. Im Vergleich zu bisherigen Erhebungen, in denen auch von Mobbing und Diskriminierung durch Mitschüler*innen berichtet wird, wurden jedoch keine negativen Erfahrungen mit anderen Schüler*innen beschrieben.

Summary

This master's thesis investigates whether inclusive physical activity and sport lessons have so far succeeded in overcoming the exclusion of marginalized groups. On the basis of a literature review and qualitative interviews, we will find out how children and adolescents in lower secondary school construct PE lessons and which barriers to participation can be identified. Three students with physical disabilities, who were educated at a Viennese secondary school, were interviewed. The results are ambivalent. While on the one hand they reported predominantly positive experiences with the teacher and their classmates, other statements indicate a low level of attention and appreciation of the teachers towards the impaired children and adolescents. In comparison to previous surveys, in which bullying and discrimination by fellow students was also reported, no negative experiences with other students were described.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	Seite 6
2 Theoretischer Rahmen	Seite 9
2.1 Bildungspolitisches Paradigma	Seite 9
2.1.1 Behindertenrechtskonvention	Seite 9
2.1.1.1 Artikel 24 der UN-BRK	Seite 10
2.1.1.2 Artikel 30 der UN-BRK	Seite 11
2.1.2 Nationaler Aktionsplan	Seite 11
2.2 Der Weg von der Exklusion zur Inklusion	Seite 12
2.2.1 Exklusion	Seite 13
2.2.2 Segregation	Seite 13
2.2.3 Integration.....	Seite 13
2.2.4 Inklusion	Seite 14
2.4 Das Verhältnis von Inklusion und Partizipation	Seite 16
2.5 Zusammenfassung	Seite 17
3 Inklusion in der Schule	Seite 18
3.1 Voraussetzungen schulischer Inklusion	Seite 19
3.2 Vorteile schulischer Inklusion	Seite 21
3.3 Herausforderungen schulischer Inklusion	Seite 22
3.3.1 Rahmenbedingungen	Seite 22
3.3.2 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma	Seite 23
3.3.3 Akteur*innen.....	Seite 23
3.3.3.1 Einstellungen der beteiligten Akteur*innen	Seite 23
3.3.3.2 Verhältnis zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften ...	Seite 24
3.3.4 Leistungsbeurteilung.....	Seite 25
3.4 Aktuelle Zahlen	Seite 26
3.5 Inklusive Schulentwicklung – Index für Inklusion	Seite 27
3.6 Zusammenfassung	Seite 29
4 Inklusion im Bewegungs- und Sportunterricht	Seite 30

4.1 Bedeutung von Bewegung und Sport	Seite 30
4.2 Bildungspotentiale und Ziele des BuS-Unterrichts	Seite 31
4.3 Risiken des BuS-Unterrichts	Seite 35
4.4 Herausforderungen in einem inklusiven BuS-Unterricht	Seite 35
4.5 Gestaltung inklusiven BuS-Unterrichts	Seite 39
4.6 Forschungsstand subjektiver Konstruktionen beeinträchtigter Schüler*innen	Seite 46
4.7 Zusammenfassung	Seite 49
5 Studie.....	Seite 51
5.1 Studiendesign.....	Seite 51
5.2 Datenerhebung	Seite 52
5.2.1 Sample.....	Seite 53
5.2.2 Schule	Seite 53
5.3 Datenauswertung	Seite 54
6 Ergebnisse.....	Seite 58
6.1 Charakteristik des BuS-Unterrichts.....	Seite 58
6.2 Anerkennung / Wertschätzung der Lehrperson	Seite 59
6.3 Bedeutsamkeit anderer Schüler*innen	Seite 59
6.4 Teilhabe.....	Seite 60
7 Diskussion & Ausblick.....	Seite 62
8 Conclusio	Seite 65
9 Literaturverzeichnis.....	Seite 67
10 Anhang.....	Seite 74
10.1 Interviewleitfaden.....	Seite 74
10.2 Transkripte	Seite 75
10.3 Eigenständigkeitserklärung.....	Seite 83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion	Seite 15
Abbildung 2: Dimensionen des Index für Inklusion	Seite 28
Abbildung 3: Gleichberechtigte Teilhabe	Seite 33
Abbildung 4: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht.....	Seite 40
Abbildung 5: 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts	Seite 42
Abbildung 6: Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation	Seite 44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Codesystem	Seite 55
-----------------------------	----------

Abkürzungsverzeichnis

bsKJ	blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche
BuS	Bewegung und Sport
IMR	Inklusive Modellregionen
NAP	Nationaler Aktionsplan Behinderung
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 hat sich Österreich dazu verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung aufgrund einer Behinderung in allen Lebensbereichen zu fördern (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016, S. 8). Dadurch entsteht unter anderem der Auftrag, die Sonderschulen aufzulösen und ihre Schüler*innen in die Sekundarstufe I einzugliedern (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 38). Es soll somit ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden, das niemanden mehr ausschließt. Dieser Systemwechsel ist mit erheblichen Veränderungen und großen Herausforderungen vor allem für Schulen und Lehrkräfte verbunden, kann jedoch als Chance zur Humanisierung und Demokratisierung des selektiven Schulsystems betrachtet werden (Simon, 2018, S. 124f.). Auch wenn zwischen den politisch Verantwortlichen noch keine Einigung darüber besteht, wie dieser Systemwechsel im Detail vollzogen werden soll, kann die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung als aktuelles bildungspolitisches Paradigma angesehen werden (Haegeler et al., 2020, S. 418).

Nun stellt sich allerdings die Frage, ob es bislang tatsächlich gelingt, die Ausgrenzung marginalisierter Gruppen im inklusiven Setting zu überwinden. Speziell das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ birgt neben den vielfältigen Potentialen auch gewisse Risiken für Exklusionsprozesse. So werden durch die körperliche Exponiertheit die Unterschiede zwischen den Schüler*innen in besonderer Weise sichtbar. Außerdem ist dieses Unterrichtsfach durch eine starke körperliche Gebundenheit von Leistung charakterisiert, was mit einer verstärkten Erkennbarkeit der Leistungsdifferenzen einhergeht (Braksiek et al., 2021, S. 29). Sind durch diese Unterschiede negative Erfahrungen wie Mobbing oder andere Diskriminierungsformen die Folge, kann dies das körperlich-motorische Selbstbild der Betroffenen sowie ihre Einstellung gegenüber dem BuS-Unterricht und lebenslanger körperlicher Aktivität erheblich beeinflussen und sogar zu einem generellen Rückzug aus Sportangeboten führen (Haegeler et al., 2020, S. 420).

Die bisherigen Forschungsaktivitäten im Bereich der Sportpädagogik fokussierten primär die Perspektive der Lehrkräfte, Eltern sowie der Mitschüler*innen ohne Behinderungen. Der

Sichtweise der beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen wurde hingegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Die Perspektive Betroffener und ihre Erfahrungen sind jedoch von grundlegender Bedeutung, um herausfinden zu können, ob der inklusive BuS-Unterricht auch tatsächlich inklusiv erlebt wird und somit als gelungen angesehen werden kann (Giese, 2021, S. 9; Haegele et al., 2020, S. 419; Ruin & Meier, 2014, S. 68). Der Forschungsstand subjektiver Konstruktionen von Schüler*innen mit Behinderungen im deutschsprachigen Bereich kann als lückenhaft bezeichnet werden (Reuker et al, 2016, S. 90). In bisherigen Studien stellen sich die Ergebnisse jedoch, entgegen der allgemeinen Annahme, dass inklusive Praktiken im BuS-Unterricht zu positiven Erfahrungen von Schüler*innen mit Behinderungen führen, sehr ambivalent dar und ein großer Teil der Befragten berichtet von negativen Erfahrungen (Giese, 2021, S. 9f.; Haegele et al., 2020, S. 419).

Die Anlage dieser Masterarbeit soll jedoch keinesfalls als Ablehnung gegenüber Inklusion als Bildungsphilosophie missverstanden werden. Vielmehr soll sichergestellt werden, dass inklusiver BuS-Unterricht von Schüler*innen auch inklusiv erlebt wird. Im empirischen Teil dieser Arbeit sollen die subjektiven Konstruktionen von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen im inklusiven BuS-Unterricht rekonstruiert und damit die folgenden beiden zentralen Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie konstruieren SuS mit körperlichen Beeinträchtigungen inklusiven BuS-Unterricht?
2. Welche Teilhabebbarrieren können in diesen Konstruktionen identifiziert werden?

Zur Erhebung der Daten werden qualitative Interviews mit körperlich beeinträchtigten Schüler*innen der Sekundarstufe I geführt. Diese werden an einer Wiener Mittelschule erhoben, digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert und ausgewertet.

Um sich der Beantwortung der beiden Fragestellungen anzunähern, wird zunächst eine vertiefende theoretische Einführung in das Thema gegeben. In Kapitel 2 werden für diese Arbeit wichtige Begrifflichkeiten geklärt. In Kapitel 3 wird die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems thematisiert. Dabei werden Voraussetzungen, Vorteile und zu bewältigende Herausforderungen angeführt. Weiters wird die gegenwärtige Situation des österreichischen Bildungssystems analysiert. Außerdem wird mit dem „Index für Inklusion“ ein Leitfaden zur Unterstützung inklusiver Prozesse im Bildungsbereich vorgestellt. Kapitel 4 widmet sich inklusivem Be-

wegungs- und Sportunterricht. Zunächst werden die Relevanz von Sport und Bewegung besprochen sowie die Bedeutung und Ziele dieses Unterrichtsfachs angeführt. Weiters wird auf Risiken und Herausforderungen eingegangen. Anschließend wird die Gestaltung inklusiven BuS-Unterrichts thematisiert und auch dabei die Perspektive der Schüler*innen betont. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand subjektiver Konstruktionen angeführt. In den Kapiteln 5 bis 7 folgt schließlich der empirische Teil dieser Masterarbeit.

2 Theoretischer Rahmen

Im nachfolgenden Kapitel werden für diese Arbeit wichtige Begrifflichkeiten und Auffassungen geklärt. Zunächst werden die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ihre Umsetzungsstrategie auf nationaler Ebene thematisiert. Weiters werden Inklusion sowie mit ihr in Kontext stehende Begriffe skizziert, wobei jeweils der Bezug zur Schule hergestellt wird. Anschließend werden die Reichweite des Inklusionsbegriffs sowie dessen Verhältnis zur Partizipation beschrieben.

2.1 Bildungspolitisches Paradigma

Menschen mit Behinderungen sind nach wie vor in vielen Staaten in unterschiedlichen Lebensbereichen mit Ausgrenzungen und Diskriminierungen konfrontiert. Die UN-BRK hat die internationale Aufmerksamkeit auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen gelenkt und versucht, eine Antwort auf die verschiedensten Formen der Benachteiligung zu geben (Aichele, 2012, S. 43f.). So ist beispielsweise in der Schule die Umsetzung der Partizipation aller Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen nicht vom Wohlwollen professioneller Akteur*innen abhängig, sondern über die UN-BRK menschenrechtlich verankert (Simon, 2018, S. 125). Es ist daher der Verdienst der UN-BRK, das Thema Inklusion in die politische Debatte eingebracht und dadurch in der Folge die rechtliche Situation von Menschen mit Behinderungen in vielen Ländern erheblich verbessert zu haben (Kronauer, 2018, S. 40).

2.1.1 Behindertenrechtskonvention

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist ein völkerrechtlich bindender Menschenrechtsvertrag, der die Gewährleistung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Beeinträchtigungen beinhaltet. Diese wurde von Österreich am 30. März 2007 bei den Vereinten Nationen in New York unterzeichnet und am 26. September 2008 ratifiziert (Rieder, 2021, S. 162). Durch diese Bindung an supranationale Normen verpflichtet sich Österreich, als Vertragsstaat der Vereinten Nationen, die Forderungen gesetzlich zu verankern und so „die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu

gewährleisten und zu fördern. ...“ (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016, S. 8).

Die UN-BRK bildet einen rechtlich bindenden Rahmen für einen innerstaatlichen und systematischen Umsetzungsprozess (Aichele, 2012, S. 43). Dieser wird in Österreich im Nationalen Aktionsplan Behinderung beschrieben (siehe Abschnitt 2.1.2). Im Bildungskontext entsteht dadurch die politische Aufgabe der Entwicklung und Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 83). In Österreich betrifft die Verantwortung zur Umsetzung der in der UN-BRK angeführten Maßnahmen alle Gebietskörperschaften, also Bund, Länder und Gemeinden (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022, S. 6).

2.1.1.1 Artikel 24 der UN-BRK

Artikel 24 der UN-BRK beinhaltet das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen und ist deshalb von wesentlicher Bedeutung für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Österreich. Dieser umfasst nicht nur den Zugang zum Bildungssystem für alle Schüler*innen, sondern auch die Ausstattung und Ausgestaltung eines inklusiven Bildungswesens. Bildung wird dabei sehr umfassend aufgefasst und meint lebenslanges Lernen, angefangen von der Frühförderung über den Schul- und Hochschulsektor bis hin zur Erwachsenenbildung und dem damit verbundenen Weiterbildungssektor. Das Recht auf Bildung soll nach Artikel 24 der UN-BRK die Diskriminierungsfreiheit, die Teilhabe am Bildungssystem, die Gleichberechtigung und Chancengleichheit sowie eine umfassende Barrierefreiheit von Menschen mit Behinderungen, sicherstellen (Rieder, 2021, S. 162). So wird etwa in Absatz 2 angeführt, dass die Vertragspartner zu gewährleisten haben, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016, S. 20). Die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung kann daher als ein nicht zu hinterfragendes bildungspolitisches Paradigma angesehen werden kann (Haegeler et al., 2020, S. 418).

2.1.1.2 Artikel 30 der UN-BRK

Im Artikel 30 der UN-BRK wird zudem das Recht auf „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ beschrieben (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016, S. 25). Das Recht auf Partizipation im Sport ist kein Gruppenrecht, sondern ein individuelles Recht. Alle Menschen haben das Recht zu entscheiden, ob, wann, wo und mit wem sie Sport betreiben möchten (Aichele, 2012, S. 48). Sport meint hierbei sowohl den Zugang zu behinderungsspezifischen als auch zu nicht-behinderungsspezifischen Bewegungs- und Sportaktivitäten (Tillmann & Anneken, 2018, S. 230) und umfasst Individual- und Gruppensport, Freizeit- und Breitensport sowie Spitzen- und Berufssport (Aichele, 2012, S. 47). Durch den Artikel 30 der UN-BRK geschützt sind neben einer sportlichen Ausbildung und Förderung auch mit Sport in Zusammenhang stehende Handlungen wie die Partizipation in einem Verein oder äußere Strukturen wie besonders ausgestattete Sportstätten, Ausrüstung und Institutionen der Regeleinhaltung (Aichele, 2012, S. 48). Unter Absatz 5 werden unter anderem Maßnahmen beschrieben, die die Vertragsstaaten leisten müssen, „um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich“ (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016, S. 26). Neben dem Artikel 24 beschreibt also auch der Artikel 30 der UN-BRK eine gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen (Hüppe, 2012, S. 94).

2.1.2 Nationaler Aktionsplan

Als Strategie zur Umsetzung der UN-BRK hat die Österreichische Bundesregierung am 24. Juli 2012 den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 beschlossen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2020). Als Ziele wurden die Erhöhung der Integrationsquote an allen österreichischen Schulen, der Ausbau inklusiver Bildung bei Fort-, Weiter- und Ausbildung von Lehrkräften sowie die Schaffung inklusiver Modellregionen (IMR) definiert (Häßler et al., 2015, S. 248). In solchen Modellregionen wird versucht, den Artikel 24 der UN-BRK vollständig umzusetzen und somit eine gemeinsame Schule für alle zu erproben und zu evaluieren. Dabei kommt es auch zur Anwendung eines lernziendifferenten Regelschullehrplans (Altrichter und Feyerer, 2017, S. 35ff.). Die Bundesregierung formuliert

für IMR das Ziel, „die inklusive pädagogische Qualität und den Support an Regelschulen so zu heben, dass aussondernde Einrichtungen möglichst nicht mehr gebraucht werden, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention und der NAP 2012-2020 vorsehen“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 2). Zumindest bei den inklusiven Modellregionen gibt es also ein klares Bekenntnis zur Auflösung der Sonderschulen.

Da der NAP I Ende des Jahres 2021 ausgelaufen ist, wurde am 6. Juli 2022 mit dem NAP II ein Nachfolgeplan für den Zeitraum 2022–2030 beschlossen. Anders als der NAP I wurde dieser in einem partizipativen Prozess in Zusammenarbeit von Bund, Ländern, Zivilgesellschaft und Vertreter*innen der Menschen mit Behinderungen erarbeitet, wobei das Sozialministerium für die Koordinierung zuständig war. Er enthält fast 300 politische Zielsetzungen sowie knapp 150 Indikatoren, die den Zielerreichungsgrad evaluieren sollen. Schließlich beinhaltet der NAP, unterteilt auf acht Schwerpunkt-Kapitel, 375 Maßnahmen, die bis 2030 umgesetzt werden sollen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2020). Zu den Zielen im Bereich der Schule zählen unter anderem die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote, die „bestmögliche Einbeziehung von Schüler*innen mit speziellem Förderbedarf in den Regelunterricht“ sowie die Ermöglichung von Inklusion und Steigerung der Bildungsabschlüsse von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der Sekundarstufe II (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022, S. 84).

2.2 Der Weg von der Exklusion zur Inklusion

Im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs gibt es gegenwärtig keine konsensfähige Definition des Inklusions-Begriffs (Ahrbeck, 2016, S. 7). Die Argumentationsstränge unterscheiden sich erheblich voneinander. Zum einen gibt es theoretisch idealistische Bestimmungen und zum anderen pragmatische Zugänge, die sich an bildungspolitischen Gegebenheiten orientieren (Werning, 2014, S. 602). Dennoch wird nachfolgend versucht, Inklusion sowie die wichtigsten mit ihr in Kontext stehenden Begriffe für diese Arbeit zu klären. Für den Weg von der Exklusion zur Inklusion folgt Heubach (2013) einer Systematik nach Hinz.

2.2.1 Exklusion

Exklusion beschreibt einen Zustand, in dem eine Person aus einem bestimmten System gänzlich ausgeschlossen ist. So waren Kinder und Jugendliche mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen in früheren Zeiten beispielsweise gänzlich aus dem Schulsystem ausgeschlossen (Heubach, 2013, S. 32).

2.2.2 Segregation

Segregation ist die erste Ebene Richtung Inklusion. Sie bietet betroffenen beeinträchtigten Menschen zumindest etwas Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Bei der Segregation werden Menschen nach bestimmten Kriterien von der Mehrheitsgesellschaft getrennt und in eigene Institutionen untergliedert. Als Kriterien, nach denen dabei differenziert wird, werden schulische Leistungen, aber auch das soziale Milieu herangezogen. Schüler*innen, die die Kriterien erfüllen, werden in Hauptschulen beschult. Lernende, die die Kriterien überdurchschnittlich erfüllen, besuchen ein Gymnasium und jene, die die Kriterien unterdurchschnittlich erfüllen, kommen in eine Sonderschule. Betrachtet man also das gegliederte Schulsystem in Österreich, so kann man feststellen, dass dieses sich auf der Ebene der Segregation befindet (Heubach, 2013, S. 32).

2.2.3 Integration

Der nächste Zwischenschritt auf dem Weg zur Inklusion ist die Integration. Ziel ist es hierbei, Menschen, die bisher durch Exklusion oder Segregation ausgeschlossen waren, einzugliedern. So sollen Menschen mit Beeinträchtigungen – mit sonderpädagogischer Unterstützung – in die Regelschule eingebunden werden, wobei diejenigen, die bestimmte Kriterien erfüllen, weiterhin die Mehrheit darstellen und dadurch auf den Integrationsprozess in positivem oder negativem Sinne Einfluss nehmen können (Heubach, 2013, S. 32f.). Folglich muss sich die einzugliedernde Gruppe an die Rahmenbedingungen und Regeln der größeren Gruppe anpassen, wohingegen sich die bestehende Gruppe nicht verändern muss. In diesem Prozess werden Menschen mit Beeinträchtigungen somit stark fremdbestimmt (Hüppe, 2012, S. 91).

2.2.4 Inklusion

Inklusion ist die Weiterentwicklung von Integration. Darunter wird der vollständige Abbau von Barrieren verstanden, die Menschen oder Gruppen an der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hindern. Es kommt zur Bildung einer gemeinsamen Gruppe, bei der es keinen dominanten Kreis von Individuen mehr gibt. Diese befindet sich generell in einem heterogenen Zustand, weshalb es auch keine Kriterien gibt, die erfüllt sein müssen, um zur Gruppe zu gehören. Marginalisierung und Ausschluss einzelner Personen gibt es bei der Inklusion nicht mehr (Heubach, 2013, S. 33). Vielmehr wird die Vielfalt von Personen wertgeschätzt und versucht, diese produktiv zu nutzen, anstatt sie zu unterbinden (Hinz, 2011, S. 64). Im Gegensatz zur Integration muss bei der Inklusion nicht mehr das Individuum versuchen, sich mühevoll an die bestehenden Strukturen anzupassen, sondern das System muss die gleichberechtigte Teilhabe aller Personen ermöglichen und sich zu einer inklusiven Bildungseinrichtung entwickeln. Es kommt somit zu einer Verlagerung der Verantwortlichkeit vom Individuum zum System, was einen Paradigmenwechsel darstellt (Tiemann, 2018, S. 11).

In der deutschsprachigen Inklusionsdebatte wird Inklusion vor allem als schulische Strukturdebatte geführt, eng an die Frage nach dem Existenzrecht der Sonderschulen gebunden (Giese, 2016, S. 102). Inklusion geht allerdings über die quantifizierbare Existenz eines Individuums innerhalb eines Bildungskontextes hinaus. Sie muss vielmehr die persönlichen, subjektiven Erfahrungen der Betroffenen berücksichtigen, um verstehen zu können, wie der Unterricht erlebt wird (Giese et al., 2021, S. 2). Nach Spencer-Cavaliere und Watkinson (2010) ist Inklusion als eine subjektive Erfahrung zu verstehen, die mit Gefühlen der Akzeptanz, des Wertes und der Zugehörigkeit verbunden ist. Gemäß dieser Auffassung wird der Begriff also nicht auf äußerlich beobachtbare Organisations- und Verlaufsmerkmale reduziert, sondern berücksichtigt die subjektive Perspektive der marginalisierten Person (Haegele et al., 2020, S. 418).

In der nachfolgenden Grafik (Abbildung 2) werden die definierten Begriffe noch einmal überblicksmäßig dargestellt. Wie hier zu erkennen ist, werden bei der Exklusion Personen aufgrund bestimmter Kriterien – hier durch Form und Farbe dargestellt – aus dem System ausgeschlossen. Bei der Segregation werden einzelne Individuen in „homogene“ Kleingruppen zusammengefasst und abgesondert von der Mehrheit der SuS beschult. Diese werden bei der Integration zwar mit der Hauptgruppe vereint, allerdings noch immer besonders behandelt. Auf der Ebene

der Inklusion schließlich bilden alle Individuen eine gemeinsame heterogene Gruppe und niemand wird mehr ausgeschlossen oder anders behandelt.

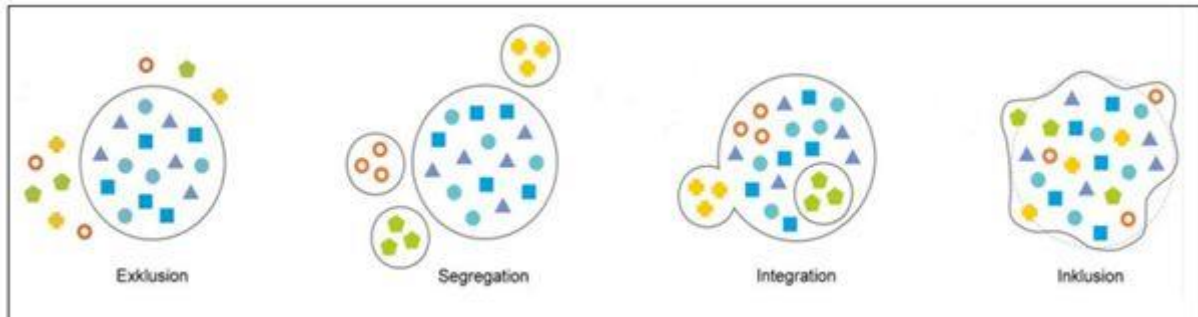


Abb. 1: Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion (Pioch, 2019, S. 20)

Im sportwissenschaftlichen Fachdiskurs gibt es unterschiedliche Interpretationen des Inklusions-Begriffs beziehungsweise verschiedene Auffassungen darüber, wie weit der Begriff reichen soll. Nach Tiemann (2018) können „aktuell im Zentrum der Diskussion stehende Forschungsarbeiten zu zwei groben Clustern zusammengefasst werden“. Zum einen Cluster zählen Studien, die sich an einem engen Inklusionsverständnis orientieren und in erster Linie Behinderung bzw. sonderpädagogische Förderschwerpunkte fokussieren. Im anderen Cluster befinden sich Arbeiten, die nicht nur eine Form von Verschiedenheit – Behinderung – in den Blick nehmen, sondern weitere Vielfaltsdimensionen berücksichtigen und somit einem weiten Inklusionsblickwinkel folgen (Tiemann, 2018, S. 15). So steht laut dem Positionspapier Inklusion und Sportwissenschaft der Deutschen Vereinigung der Sportwissenschaften Inklusion beispielsweise für den

normativen Anspruch auf volle soziale Partizipation aller Menschen – unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, ihrer Familiensprache, ihrem Geschlecht, ihrer Religion oder ihren physischen und kognitiven Fähigkeiten – in der Gesellschaft und allen ihren Institutionen (Doll-Tepper, 2015, S. 2f.).

In den Sportwissenschaften folgen empirische Forschungsarbeiten tendenziell eher einem engen, konzeptionelle Arbeiten hingegen eher einem weiten Inklusionsverständnis (Braksiek et al., 2022, S. 20).

Interpretation und Umsetzung der schulischen Inklusion sind für Betroffene von großer Bedeutung und haben weitreichende Auswirkungen. Sie sind einerseits ganz entscheidend dafür,

welche Personengruppen bei der Schulentwicklung berücksichtigt werden und für wen bestimmte Angebote geschaffen werden. Andererseits bilden sie die Grundlage für die Verteilung von zusätzlichen Ressourcen. So ist beispielsweise mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs das Recht auf spezielle Förderung verbunden (Tiemann, 2018, S. 22f.). Warum diese Praxis allerdings problematisch ist und welche Lösung es dafür geben könnte, werden in Abschnitt 3.3.2 beschrieben.

2.4 Das Verhältnis von Inklusion und Partizipation

Neben der Reichweite des Inklusions-Begriffs gibt es auch einen Diskurs darüber, wie weit Partizipation im inklusiven Unterricht gedacht werden soll. Teilhabe wurde in der Inklusionsforschung zu einem zentralen Begriff, der Aspekt der Demokratie hingegen bisher teilweise vernachlässigt. Obwohl der Begriff der „gleichberechtigten Teilhabe“ die deutsche Übersetzung von „participation“ aus der UN-Behindertenrechtskonvention ist, ist Teilhabe nur ein Teilaspekt von Partizipation (Derecik & Rischke, 2021, S. 8). Partizipation beinhaltet also „Fragen der Teilhabe, geht jedoch deutlich über diese hinaus“ (Simon & Pech, 2019, S. 40).

Bevor allerdings auf den Aspekt der Demokratie näher eingegangen wird, wird nun der Begriff der Teilhabe genauer definiert. Teilhabe kann in die Aspekte „Teilnahme“, „Teilgabe“ und „Teilsein“ ausdifferenziert werden. Teilnahme bezeichnet lediglich die Anwesenheit an einem Lernort und ist die Voraussetzung für Teilhabe. Das bedeutet jedoch nicht automatisch, dass dies inklusiv ist, denn dafür müssen zwischen den einzelnen Gruppen von Schüler*innen Wechselbeziehungen eingegangen werden. Unter Teilgabe wird verstanden, dass jedes Individuum seinen individuellen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders leisten kann. Teilsein wiederum bezeichnet das Eingebundensein einer Person in ein soziales Gefüge (Derecik & Rischke, 2021, S. 9).

Volle Partizipation meint Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht, nicht nur das Dabeisein und Mitmachen im Alltag. Es geht um gemeinsam vereinbarte und getragene, demokratische Entscheidungen, bei denen alle Stimmen berücksichtigt werden. Daraus ergeben sich also Konsequenzen, die über das Recht auf Bildung für jedes Kind und jeden Jugendlichen ohne Einschränkungen hinausgehen. Im Unterricht beinhaltet Partizipation beispielsweise auch die aktive Mitgestaltung der Schüler*innen bei Lernumgebung, Lerninhalten und

Lerntempo. Die Umsetzung in der Schule kann daher als Chance zur Humanisierung und Demokratisierung dieser Institution gesehen werden (Simon, 2018, S. 124f.).

Durch Mitgestaltung und Engagement sollen Kinder und Jugendliche in ihrem aktiven Handeln Wirksamkeit erfahren und so Partizipation authentisch erleben. Dafür müssen sie in die Lage versetzt werden, Eigeninitiative und Selbstorganisation zu zeigen und Verantwortung zu übernehmen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass ihnen ausreichende Informationen über die zu entscheidende Thematik zur Verfügung stehen. Außerdem sollen die Schüler*innen über Ziele, Inhalte und Methoden von Partizipation informiert werden, um so die Voraussetzungen für eine reflexive Teilnahme am inklusiven BuS-Unterricht zu schaffen. Erst wenn all diese Teilaspekte von Partizipation berücksichtigt werden, kann unter anderem dem vollen Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention entsprochen werden (Derecik & Rischke, 2021, S. 9f.).

2.5 Zusammenfassung

Unter Inklusion wird der Abbau von Barrieren verstanden, der Individuen an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindert. Dabei liegt es in der Verantwortung des Systems, die Teilhabe aller Personen zu ermöglichen. Die Umsetzung von Inklusion basierte zuvor auf Freiwilligkeit und ist seit der Unterzeichnung der UN-BRK im Jahr 2008 in Österreich völkerrechtlich vereinbart, weshalb die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen als bildungspolitisches Paradigma angesehen werden kann. Im Bildungsbereich entstand dadurch die politische Aufgabe der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems, dessen Umsetzungsstrategie im nationalen Aktionsplan Behinderung beschrieben wird. Obwohl es der UN-BRK zu verdanken ist, das Thema Inklusion in die politische Debatte eingebracht zu haben, sollte, nach einer weiten Auslegung des Inklusions-Begriffs, nicht nur auf die volle soziale Partizipation der Menschen mit Behinderungen geachtet, sondern weitere Vielfaltsdimensionen wie beispielsweise soziale und kulturelle Herkunft, Religion usw. berücksichtigt werden. Partizipation geht dabei über die Teilhabe hinaus und meint etwa auch die aktive Mitgestaltung im Unterricht. Im nächsten Kapitel wird die Inklusion im schulischen Kontext näher beleuchtet.

3 Inklusion in der Schule

Im nächsten Kapitel werden die Voraussetzungen, Vorteile und Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems thematisiert. Weiters wird die Ist-Situation des österreichischen Schulsystems, vor allem im Hinblick auf Inklusion, dargestellt und mit aktuellen Zahlen untermauert. Außerdem wird mit dem „Index für Inklusion“ ein Leitfaden zur Unterstützung inklusiver Prozesse im Bildungsbereich vorgestellt.

Wie bereits in Kapitel 2 in einem kurzen Überblick dargestellt, ist das Ziel schulischer Inklusion, wegzukommen von der institutionalisierten Sonderbehandlung bestimmter Individuen oder Gruppen hin zu anerkannter Differenz innerhalb gemeinsamer Institutionen. Die Schule soll sich also öffnen, damit alle Kinder und Jugendlichen selbstverständlich einbezogen werden (Kronauer, 2018, S. 40). Das selektive Bildungssystem soll demnach abgeschafft, die Sonderschulen rückgebaut, der Anteil exklusiv beschulter Schüler*innen damit reduziert und diese ins Regelschulsystem integriert werden (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 38).

Es soll eine Schule für alle entwickelt werden, die die Unterschiedlichkeit wertgeschätzt und als Ressource begreift, die für den Unterricht genutzt werden kann. Weiters sollen alle Lernenden entsprechend ihres individuellen Entwicklungsstands und ihrer Fähigkeiten gefördert werden, was die Diagnose von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überflüssig macht (Racaniello, 2017, S. 63f.). Im gegenwärtigen, gegliederten Schulsystem, das auf Homogenisierung ausgelegt ist, dient typischerweise das mittlere Lern- und Leistungsniveau als Orientierungsmaßstab. Dabei wird versucht, die Schwächeren an das mittlere Niveau anzunähern und so die Reduzierung individueller Unterschiede angestrebt. Leistungsstärkere oder motiviertere Schüler*innen dagegen werden eher beschäftigt als weiter gefördert. Gewisse Mindeststandards können jedoch Teilhabe sichern und bieten somit auch Chancen (Ruin et al., 2016, S. 178ff.).

Außerdem sollen alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, eine Schule in der Nähe ihres Wohnortes zu besuchen. Bisher ist der Besuch einer Sonderschule oft mit einem weiten Schulweg verbunden. Um dies gewährleisten zu können, müssen alle baulichen, organisatorischen und unterrichtlichen Barrieren beseitigt werden. Außerdem soll schulische Inklusion Prozesse des sozialen Lernens anstoßen. Schüler*innen aber auch Lehrkräfte sollen lernen, dass jeder Mensch unterschiedliche Stärken, Schwächen und Eigenheiten besitzt. Um diese

anerkennen und akzeptieren zu können, muss der richtige Umgang mit ihnen gelernt werden. Ziel ist ein besseres gegenseitiges Verständnis sowie ein Abbau von Vorurteilen. Im Unterrichtsalltag soll Partizipation eine Schlüsselrolle einnehmen. Aktivitäten und Lernangebote sollen daher so gestaltet werden, dass sich alle Kinder und Jugendlichen angesprochen fühlen und daran beteiligen können (Racaniello, 2017, S. 64f.).

Darüber hinaus müssen durch einen zielgerichteten Schulentwicklungsprozess auf systemischer und organisatorischer Ebene Lösungen angeboten werden, um die Herausforderungen bei der pädagogischen und curricularen Arbeit in einer Schule der Vielfalt bewältigen zu können. Dadurch soll erreicht werden, dass sich die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte wieder normalisiert, wodurch sie sich wieder stärker ihrem Kerngeschäft, dem Unterrichten widmen können (Rörig & Uhler-Derigs, 2018, S. 99).

3.1 Voraussetzungen schulischer Inklusion

Damit die Entwicklung der Schule hin zu einer inklusiven Bildungseinrichtung gelingen kann, müssen unterschiedliche Akteur*innen eingebunden werden, denn die beteiligten Akteur*innen und ihre Einstellungen sind das Fundament, auf dem Inklusion aufgebaut wird (Racaniello, 2017, S. 64f.). So sind die Haltungen der Lehrkräfte von besonderer Relevanz, da sich im Zuge der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem der Unterricht erheblich verändern und dadurch bisher gewohnte Handlungsroutrinen irritieren wird (Ruin et al., 2016, S. 175). Die Einstellungen der Lehrkräfte sind somit eine „zentrale Einflussgröße für das Gelingen inklusiven Unterrichts“ (Hutzler et al., 2017, S. 244) und stehen nachweislich in direktem Zusammenhang mit der Wirksamkeit eines inklusiven Settings (Hennemann & Leidig, 2018, S. 18). Es braucht also Lehrpersonen mit Engagement, ihre Erfahrungen und ihre kritischen Fragen (Klauß, 2010, S. 45). Auch eine verstärkte Kooperation und Teamarbeit zwischen den Lehrkräften wird hinsichtlich der steigenden Heterogenität in den Schulklassen immer wichtiger (Hennemann & Leidig, 2018, S. 19). Daneben sind aber auch noch weitere Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen wie der Bildungspolitik, der nationalen und regionalen Bildungsverwaltung oder den Schulleitungen von wesentlicher Bedeutung. Für gelingende Inklusion braucht es eine kooperative Zusammenarbeit aller Akteur*innen auf Basis eines gemeinsamen Inklusionsbegriffs (Feyerer et al., 2018, S. 6), denn Inklusion ist eine Mehrebenen-Konstellation und

kann daher nicht top-down, also von der obersten Ebene nach unten verordnet werden (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 81).

Damit inklusiver Unterricht erfolgreich sein kann, müssen außerdem vier Grundvoraussetzungen erfüllt sein: Erstens müssen die Schüler*innen Zugang zu verschiedenen Bildungsmöglichkeiten haben. Zweitens müssen neben den bereits beschriebenen Lehrkräften und Schulleiter*innen auch die Eltern und Mitschüler*innen Akzeptanz gegenüber Minderheitengruppen aufbringen. Drittens muss allen Schüler*innen gleichberechtigte Partizipation am Unterricht möglich sein und viertens muss bei allen Kindern und Jugendlichen eine Leistungsverbesserung und optimale persönliche Entwicklung vorhanden sein (Werning, 2014, S. 607).

Der Staat soll zwar die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen, darf jedoch nicht allein die Verantwortung für die Realisierung von Inklusion übernehmen und so Betroffene bevormunden. Es müssen also alle Menschen als Subjekte wahrgenommen, Hilfestellungen angeboten, aber auch Entscheidungsfreiheiten gewährt werden. Folglich muss jede Person, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, Mitverantwortung tragen (Burckhart & Jäger, 2022, S. 92f.).

Für die Implementierung solch umfassender Konzepte wie einem inklusiven Schulsystem braucht es neben Zeit und Raum auch Unterstützungen für Lehrkräfte in Form von prozessbegleitenden Fortbildungen (Leineweber et al., 2018, S. 239). Diese unterstützen eine positive Haltung gegenüber Inklusion, steigern das Fachwissen über Lern- und Entwicklungsbarrieren und vermitteln Strategien und Methoden für herausfordernde Lehr- und Lernsituationen, die im Schulalltag erprobt werden können. Dadurch kann das so wichtige Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen verbessert werden. Wirksam sind Fortbildungen für das Gelingen inklusiven Unterrichts dann, „wenn sie mindestens auf ein halbes Jahr, möglichst ein bis zwei Schuljahre angelegt sind und sowohl Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback sowie Coaching beinhalten (Hennemann & Leidig, 2018, S. 21f.).

3.2 Vorteile schulischer Inklusion

Inklusion stellt nicht nur eine Chance zur Demokratisierung des selektiven Schulsystems dar, sondern bietet viele weitere Vorteile. Sind Lernende ohne Behinderungen in einem homogenen Umfeld aufgewachsen, sind sie den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nicht gewohnt und meiden sie dadurch. In einem inklusiven Setting hingegen können sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen besser kennenlernen, was zum Abbau von Hemmungen und Berührungängsten bei Schüler*innen ohne Behinderungen führt und die gegenseitige Akzeptanz erhöht (Heubach, 2013, S. 70). Zusätzlich wird dadurch das Selbstwertgefühl der Lernenden erhöht und individuelles Lernen gefördert. Weiters werden die Schüler*innen in einer inklusiven Schule nicht mehr vorselektiert, sondern in einem gemeinsamen Unterricht individuell gefördert, was die Aufmerksamkeit, die sie von der Lehrkraft bekommen, erhöht. Außerdem werden durch diese Partizipation aller Kinder und Jugendlichen ein Bild und gewisse Wertvorstellungen nach außen transportiert. So können auch außerhalb der Schule die Akzeptanz erhöht und gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden. Gleichzeitig werden von Schüler*innen mit Behinderungen höhere Abschlüsse erreicht, was Chancen am Arbeitsmarkt und ihre gesellschaftliche Wertschätzung zusätzlich erhöhen kann (Racaniello, 2017, S. 99f.). Bei den Rahmenbedingungen bieten inklusive Bildungseinrichtungen abgesehen von der bereits erwähnten individuellen Förderung durch eigene Förderpläne zahlreiche weitere Vorteile. Lernende profitieren hier zumeist von kleineren Lerngruppen, teilweiser Doppelbesetzung der Lehrpersonals, verschiedenen offenen Unterrichtsformen sowie der Förderung des selbstständigen Lernens (Venth, 2015, S. 211).

Einen weiteren wichtigen Aspekt beschreibt Von Saldern (2010). Er weist darauf hin, dass in heterogenen Klassen stärkere und schwächere Schüler*innen voneinander profitieren können. So orientieren sich schwächere an stärkeren Lernenden und Leistungstärkere helfen wiederum ihren Klassenkolleg*innen. Damit dies erfolgreich ist, ist es notwendig zu lernen, den Stoff klar zu strukturieren, die wichtigsten Merkmale herauszuarbeiten sowie zu erkennen, welchen Leistungsstand die Mitschüler*innen haben und in welchem emotionalen Zustand sie sich befinden (Von Sandern, 2010, S. 59).

3.3 Herausforderungen schulischer Inklusion

Den zahlreichen Vorteilen eines inklusiven Schulsystems, die bereits dargestellt wurden, stehen allerdings einige Probleme und Herausforderungen gegenüber, die gelöst werden müssen, wenn das gegenwärtige Schulsystem erfolgreich in Richtung mehr Inklusion weiterentwickelt werden soll. Dabei ergeben sich Schwierigkeiten bei den Rahmenbedingungen, den Ressourcen, den beteiligten Akteur*innen sowie im Bereich der Leistungsbeurteilung.

3.3.1 Rahmenbedingungen

In inklusiven Klassen kommt es aufgrund der individuellen Förderung der Schüler*innen zu einem höheren Arbeitsaufwand für Lehrkräfte beispielsweise durch das Erstellen differenzierter Unterrichtsmaterialien. Da jedes Niveau und jede Beeinträchtigung optimal gefördert werden sollten, kann dies zur Überforderung der Lehrkräfte führen (Racaniello, 2017, S. 88). Dieses Problem könnte vermutlich mit zusätzlichem Unterstützungspersonal entschärft werden, weshalb Inklusion auch eine Frage des Geldes ist. Allerdings sind die Schulen dabei auf die Länder angewiesen und diese verfügen zumeist über einen geringen finanziellen Spielraum (Heubach, 2013, S. 76). Das gemeinsame Unterrichten in inklusiven Klassen kann aber auch – etwa bei einem Mangel an Absprachen zu gemeinsamen Zielen und Aufgabenverteilungen – zu Konflikten führen (Hennemann & Leidig, 2018, 20). Kommt es in der Folge zu Autoritätskämpfen, kann das negative Folgen für das Unterrichtsgeschehen oder das Klassenklima haben. Des Weiteren kann Inklusion an ihre Grenzen stoßen, wenn die gemeinsame Beschulung von stark beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen unmöglich ist. Das kann etwa der Fall sein, wenn extrem verhaltensauffällige Schüler*innen für andere Kinder und Jugendliche das Lernen unmöglich machen (Racaniello, 2017, S. 89). Daneben könnten eine zu hohe Klassenstärke, Probleme bei der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien oder fehlende Räumlichkeiten etwa zur Durchführung differenzierter Unterrichtsmethoden die Arbeit der Lehrkräfte erschweren und inklusive Prozesse behindern (Schön & Stark, 2014, S. 207). Dazu kommt, dass der überwiegende Teil der Lehrkräfte während des Studiums nicht auf die bevorstehenden Herausforderungen in einem inklusiven Setting vorbereitet wurde (Rörig & Uhler-Derigs, 2018, S. 99).

3.3.2 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Im Bildungsbereich unterliegen alle Akteur*innen einer Klassifikation. Diese dient einerseits der Leistungsbewertung und Zuteilung zu verschiedenen Schultypen und andererseits der Etikettierung von Förderbedarfen. Diese Etikettierungs-Praxis ist von großer Bedeutung, da mit solchen offiziellen Klassifizierungen Rechte verbunden sind und folglich zusätzliche Ressourcen freigegeben werden. So erhalten Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf das Recht auf spezielle Förderung. Diese ist für die betroffenen Kinder und Jugendlichen wichtig, jedoch oftmals auch mit negativer Stigmatisierung verbunden, was zu zusätzlicher Diskriminierung oder tieferen Leistungserwartungen führen kann (Racaniello, 2017, S. 91f.). Befürworter der Inklusion fordern daher eine umfassende Dekategorisierung, denn „Kategorien betonen und verstärken Unterschiede zwischen Menschen, unterstützen generell selektives Denken im Bildungssystem und legitimieren so den Fortbestand segregierender Strukturen“ (Boban et al., 2014, S. 21). Neben den Auswirkungen auf Betroffene und ihr Umfeld kann es durch diese Praxis zu einem weiteren negativen Effekt kommen: Da die Gewährung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit zusätzlichen Ressourcen verbunden ist, könnte die Etikettierung inflationär angewandt werden. Diese Praxis ganz abzuschaffen hätte allerdings zur Folge, dass Schüler*innen und ihre Eltern das Recht auf spezielle Förderung verlieren. Eine Lösung für dieses Problem könnte die Bereitstellung von Ressourcen an gesamte Klassen oder Schulen sein. Diese werden dann anteilig auf die SchülerInnen verteilt, wobei Schule und Lehrkräfte entscheiden, wer besondere Hilfe benötigt (Racaniello, 2017, S. 93f.).

3.3.3 Akteur*innen

Wie bereits zuvor beschrieben, sind die Einstellungen der beteiligten Akteur*innen „maßgebliche Einflussfaktoren sportunterrichtsbezogener Entscheidungen und Handlungen“ und ein wesentlicher Faktor für das Gelingen inklusiven Unterrichts. (Ruin et al., 2016, S. 177).

3.3.3.1 Einstellungen der beteiligten Akteur*innen

Einstellungen sind das Ergebnis von Persönlichkeitsmerkmalen, Umgebungsfaktoren und Aufgabenstellungen. Sie umfassen kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte und tragen zur Bildung einer Verhaltensabsicht und folglich von Handlungen bei. Bei Lehrkräften

haben die wahrgenommene Verhaltenskontrolle und Selbstwirksamkeit eine enorme Bedeutung, da sie Einfluss auf die Einstellung nehmen und damit Handlung initiieren oder aufrechterhalten können (Hutzler et al., 2017, S. 245). Daneben können aber auch eine spezifische Ausbildung, Unterstützung durch die Schulleitung und des Kollegiums sowie ausreichende Ressourcen einen positiven Einfluss darauf haben (Tiemann, 2018, S. 16f.).

Abgesehen von den Lehrkräften tragen auch die Schüler*innen sowie deren Eltern zum Gelingen inklusiver Kulturen bei oder behindern diese möglicherweise (Leineweber et al., 2015, S. 13). So könnten sich beispielsweise Eltern aufgrund von Sorgen und Ängsten, ihr Kind könnte von Mitschüler*innen Ablehnung oder Diskriminierung erfahren, gegen den inklusiven Weg entscheiden (Heubach, 2013, S. 74). Solch personeller Widerstand kann zu einem ernststen Problem werden, dem die betroffenen Schulen durch Aufklärung etwa bei Elternabenden, Tagen der offenen Tür, Schulprojekten oder Lehrer-Eltern-Stammtischen gegensteuern können (ebd., S. 52). Weiters kann auch eine negative Einstellung von Seiten der Schulleitung, von Elternbeiräten oder der Bildungsverwaltung den Inklusionsprozess verlangsamen oder aufhalten (Racaniello, 2017, S. 96).

3.3.3.2 Verhältnis zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften

Die Differenzierung des Schulsystems führte zu einer Ausdifferenzierung der Lehramtsausbildung. Während gegenwärtig Regelschullehrkräfte auf relativ homogene Klassen vorbereitet werden, spezialisieren sich Förderschullehrkräfte auf einen oder mehrere Schwerpunkte. Diese Praxis erschwert einen Wechsel zu einem inklusiven Schulsystem, da sich Fachpersonal und spezifische Sachausstattung auf wenige Standorte konzentrieren und so eine Umverteilung der Lehrkräfte sowie der Sachausstattung schwierig sind. Dieses Problem wird zusätzlich verschärft, da von beiden zu wenig vorhanden sind, um sie gerecht auf die Regelschulen aufteilen zu können und zudem finanzielle Mittel fehlen, um die Ressourcen anschaffen zu können (Racaniello, 2017, S. 95).

3.3.4 Leistungsbeurteilung

Abgesehen von den bereits beschriebenen Rahmenbedingungen sowie den beteiligten Akteur*innen können auch im Bereich der Leistungsbeurteilung Widersprüche und Hindernisse für die Umsetzung inklusiven Unterrichts identifiziert werden (Racaniello, 2017, S. 97).

Grundlage der eigenständigen Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrkräfte bilden die Lehrpläne. Sie geben die Ziele vor, die von den einzelnen Schüler*innen am Ende eines Schuljahres erreicht werden sollen. Lehrkräfte richten somit die Planung und Gestaltung des Unterrichts an ihnen aus. Erstellt werden diese vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.a). Mit den Bildungsstandards gibt es in Österreich seit 2009 eine weitere Leistungsnorm. Sie beschreiben zentrale Lernergebnisse und Kompetenzen, die in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu erreichen sind. Sie erfüllen dabei drei zentrale Funktionen: Orientierungsfunktion, Förderungsfunktion und Evaluationsfunktion. Der Kompetenzerwerb wird als individueller, aktiver Prozess betrachtet und die einzelnen Schüler*innen als aktive Mitgestalter*innen ihrer Lernprozesse wahrgenommen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.b).

In unserem Schulsystem geht es also um die Erreichung oder Nichterreichung einer zentral vorgegebenen Leistungsnorm, auf deren Basis Noten vergeben werden. Bei Nichterfüllung der Norm droht Selektion beispielsweise durch Sitzenbleiben. Die Noten haben somit für alle Schüler*innen eine hohe Bedeutung, da sie über ihre Schullaufbahn entscheiden. Diese Praxis kann allerdings zu Problemen mit inklusivem Unterricht führen, da in diesem versucht wird, alle Schüler*innen individuell auf ihrem Niveau zu fördern. Standardisierte Noten und Prüfungen stehen daher im Widerspruch zu einem inklusiven Schulsystem (Racaniello, 2017, S. 97f.).

Ein inklusives Curriculum im Sinne der UN-BRK sollte die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes ansprechen und auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts basieren:

1. Lernen, Wissen zu erwerben
2. Lernen zu handeln
3. Lernen, zusammenzuleben
4. Lernen für das Leben (Platte, 2010, S. 91).

In der Sonderpädagogik wird Leistungsfeststellung explizit betrieben, um individuelle Förder-/Entwicklungspläne für jede*n Schüler*in erstellen zu können. Grundlage dafür bilden sowohl Standards als auch individuelle Förderbedürfnisse. Die Leistungsbewertung orientiert sich dann an den in den Förderplänen genannten Zielen (Weigelt, 2015, S. 82). Bei der Erstellung der Entwicklungspläne werden auf Grundlage des Kerncurriculums des jeweiligen Unterrichtsfaches Reduzierungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgenommen. Eine inklusive Pädagogik würde jedoch einen Unterricht erfordern, der nicht von oben nach unten, sondern ausgehend von den Schüler*innen mit dem basalsten Entwicklungsniveau nach oben geplant wird (Seitz, 2004, S. 217).

3.4 Aktuelle Zahlen

Trotz vieler Bemühungen, Inklusion in Österreich voranzutreiben, ist eine äußere Schulreform inklusive Auflösung der Sonderschulen und Eingliederung in die Sekundarstufe I nach wie vor tabuisiert. Die Inklusionsbefürworter mussten sich mit einer Verankerung zusätzlich zum Sonderschulsystem begnügen. Gegenwärtig existieren also sowohl gemeinsame Beschulung als auch Sonderbeschulung (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 78). Das österreichische Schulsystem wird damit momentan einem umfassend inklusiven Bildungssystem nicht gerecht, wie es in der UN-BRK vereinbart wurde. Die Einforderung stellt sich für Betroffene und Befürworter auf politischer und gesellschaftlicher Ebene als sehr herausfordernd dar (Rieder, 2021, S. 16). Zudem stößt die Etablierung eines inklusiven Systems innerhalb bestehender segregativer Strukturen an strukturelle Grenzen. Zu den Hürden zählen neben dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und den unterschiedlichen Lehrplänen, die bereits in den Abschnitten 3.3.2 und 3.3.4 näher beschrieben wurden, die Unverbindlichkeit der gesetzlichen Regelungen sowie die Deckelung der sonderpädagogischen Ressourcen. Zudem haben Mittelschulen die Verpflichtung zu integrieren, Gymnasien hingegen nicht. Darüber hinaus führt die Beschränkung der sonderpädagogischen Bildung auf den Pflichtschulbereich dazu, dass Schüler*innen mit SPF früh aus dem Schulsystem austreten (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 78f.).

Die Inklusionsquote an österreichischen Pflichtschulen liegt gegenwärtig bei rund 64 % und hat sich in den letzten Jahren kaum verändert (Mayrhofer et al., 2019, S. 127). Im Schuljahr 2020/21 sind von den rund 5 % aller Pflichtschüler*innen, die einen sonderpädagogischen

Förderbedarf haben, 36,4 % in einer Sonderschule und 63,6 % inklusiv unterrichtet worden (Statistik Austria, 2021, S. 195). Da die konkrete Umsetzung von Inklusion den Bundesländern vorbehalten ist (Buchner und Proyer, 2020), gibt es hier allerdings erhebliche regionale Unterschiede. So werden beispielsweise in Kärnten 82,5 % und in der Steiermark 81,8 % aller Schüler*innen mit SPF inklusiv unterrichtet. In Wien liegt die Inklusionsquote hingegen lediglich bei 46,5 % (Statistik Austria, 2021, S. 195). Beim gemeinsamen Unterrichten der Schüler*innen mit und ohne SPF bestehen zudem deutliche Unterschiede nach Schultyp. Die meisten Schüler*innen mit SPF besuchen nach der Sekundarstufe I eine Mittelschule. In der AHS-Unterstufe haben dagegen nur 0,1 % aller Kinder und Jugendlichen Mitschüler*innen mit SPF (Mayrhofer et al., 2019, S. 166).

Eine wirkliche Veränderung des selektiven Schulsystems hin zu einer Schule für alle, bei der auch die Gymnasien einbezogen werden, scheint gegenwärtig nicht ernsthaft politisch unterstützt zu werden (Altrichter & Feyerer, 2017, S. 40). Obwohl vonseiten des Bundes die Ziele der UN-BRK anerkannt wurden, was sich beispielsweise am NAP zeigt, gibt es keine bundesweit einheitliche Umsetzungsstrategie. Die Umsetzung ist vielmehr den Ländern und Gemeinden innerhalb bestehender Ressourcen überlassen und basiert auf Freiwilligkeit. So werden manche Länder ohne zusätzliche Ressourcen vom Bund gar nicht tätig, während andere Landesmittel einbringen und bei entsprechender Unterstützung gerne mehr machen würden. Aus momentaner Sicht scheint eine strukturelle Veränderung des selektionsorientierten hin zu einem förderorientierten Schulsystem daher noch in weiter Ferne zu sein (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 80ff.). Allerdings gibt es mit dem Index für Inklusion einen Leitfaden, um einzelne Bildungseinrichtungen in Richtung mehr Inklusion weiterzuentwickeln. Dieser wird im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

3.5 Inklusive Schulentwicklung – Index für Inklusion

Um die Herausforderungen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, die sich auf Schulebene stellen, überwinden zu können, kann der Index für Inklusion als Leitfaden herangezogen werden. Dieser wurde im Jahr 2000 von Booth und Ainscow veröffentlicht und ist seither als Material zur Unterstützung inklusiver Prozesse im Bildungsbereich national wie international weit verbreitet. Der Index basiert auf einem weiten Inklusionsverständnis, denn er bezieht sich

nicht nur auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auf die Vielfalt aller Akteur*innen im Schulbereich (Tiemann, 2021, S. 12f.).

Im Zentrum des Index steht die Durchführung eines Selbstevaluationsprozesses von Schulen. Dieser ist allerdings kein Test und keine linear zu befolgende Handlungsanweisung (Werning, 2014, S. 608), denn jede Schule entwickelt ihre eigene Version des Index, abhängig von der jeweiligen individuellen Situation und den Bedarfen (Boban und Hinz, 2003, S. 16). Das Material umfasst eine Sammlung von Indikatoren und Fragen, „die es den Schulen ermöglicht, in eine intensive Auseinandersetzung mit der Ist- und der Soll-Situation bezüglich ihrer inklusiven Praxis einzutreten“ (Werning, 2014, S. 608).

Der Index für Inklusion unterscheidet folgende drei Dimensionen (siehe Abbildung 3):

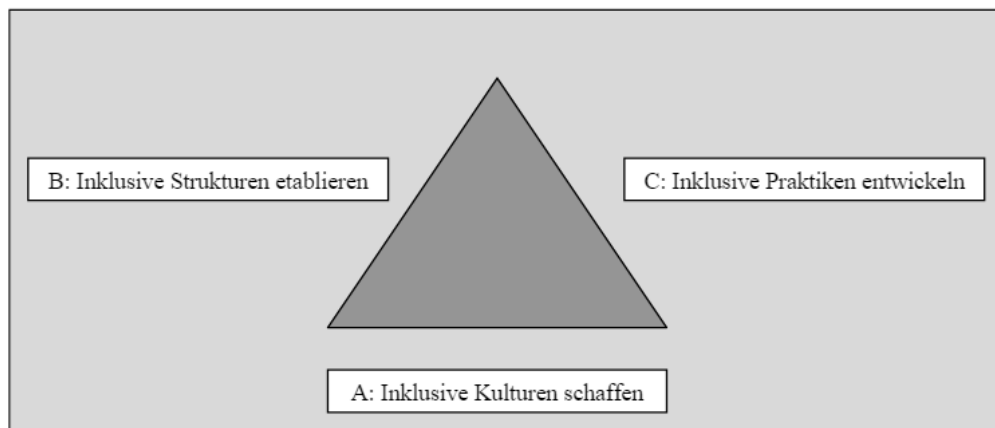


Abb. 2: Dimensionen des Index für Inklusion

Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen

Die erste Dimension umfasst die Bereiche „Gemeinschaft bilden“ und „Inklusive Werte verankern“.

Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren

Diese Dimension beinhaltet die Bereiche „Eine Schule für alle entwickeln“ und „Unterstützung für Vielfalt organisieren“

Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

Die dritte Dimension beinhaltet die Bereiche „Lernarrangements organisieren“ und „Ressourcen mobilisieren“ (Boban und Hinz, 2003, S. 15f.).

Jedem dieser Bereiche werden wiederum mehrere Indikatoren zugeordnet, die als Vorschläge für Ziele im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung herangezogen werden können. Zu diesen Indikatoren gehören Fragen, die die Indikatoren konkretisieren (Tiemann, 2021, S. 13). Bei der konkreten Umsetzung wird jede Veränderung in einem Bereich immer auch Auswirkungen auf andere Dimensionen und Bereiche haben (Hinz, 2010, S. 67).

3.6 Zusammenfassung

Ein inklusives Schulsystem soll alle Schüler*innen einbeziehen und so beispielsweise allen Kindern und Jugendlichen den Besuch einer Schule in der Nähe des Wohnortes ermöglichen. Dadurch sollen unter anderem Hemmungen und Berührungsängste abgebaut und die gegenseitige Akzeptanz zwischen den Schüler*innen erhöht werden. Gekennzeichnet ist ein inklusives Bildungssystem zudem durch eine individuelle Förderung sowie eine stärkere Beteiligung der Kinder und Jugendlichen. Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung ist allerdings eine positive Einstellung aller beteiligten Akteur*innen. Weiters zählen ein höherer Arbeitsaufwand für Lehrkräfte sowie mögliches Konfliktpotential beim Co-Teaching zu den Herausforderungen. Ebenfalls problematisch gesehen wird, dass das Lehramtsstudium bisher kaum auf die geänderte Schulsituation vorbereitet. Darüber hinaus stehen das gegenwärtige Curriculum und auch die Beurteilungspraxis im Widerspruch zu einem inklusiven Schulsystem. Den vielen Vorteilen stehen also zurzeit noch einige Herausforderungen entgegen. Werden auf Schulebene Veränderungen in Richtung mehr Inklusion angestrebt, kann der Index für Inklusion jedoch als Leitfaden zur Orientierung dienen. Nach diesem allgemeinen Teil widmet sich das nächste Kapitel nun speziell dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

4 Inklusion im Bewegungs- und Sportunterricht

Da sich diese Arbeit mit der Wahrnehmung von inklusivem BuS-Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen und Schülern beschäftigt, widmet sich das folgende Kapitel speziell diesem Unterrichtsfach. Nachdem zunächst die generelle Relevanz von Sport und Bewegung auf individueller Ebene beleuchtet wird, werden Bedeutung und Ziele sowie Risiken und Herausforderungen dieses Unterrichtsfachs thematisiert. Weiters wird auf die Gestaltung von inklusivem BuS-Unterricht und dabei insbesondere auf fachdidaktische Modelle von Tiemann eingegangen. Darüber hinaus werden Maßnahmen beschrieben, die inklusiven BuS-Unterricht positiv beeinflussen können. Abschließend wird der Forschungsstand subjektiver Konstruktionen von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in BuS skizziert.

4.1 Bedeutung von Sport und Bewegung

Regelmäßige Bewegung und Sport können eine Reihe von positiven Effekten auf unsere Gesundheit haben. Dabei lassen sich gesundheitsförderliche Auswirkungen auf physischer, psychischer und sozialer Ebene unterscheiden. Auf physischer Ebene zählen dazu beispielsweise Einflüsse auf den Bewegungsapparat, das Herz-Kreislaufsystem oder den Stoffwechsel. Regelmäßige Bewegung verringert außerdem die Wahrscheinlichkeit für Bluthochdruck, hohe Blutcholesterin- und Blutzuckerwerten sowie funktionelle Einschränkungen. Auf psychischer Ebene fördert regelmäßige körperliche Aktivität das Wohlbefinden, die Konzentrationsfähigkeit oder das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Diese Stärkung individueller Ressourcen kann sich auch über den Sport hinaus auswirken und so dazu führen, dass alltägliche Situationen besser bewältigt werden können. Damit können Bewegung und Sport auch einen positiven Einfluss auf andere Lebensbereiche wie Freizeit und Beruf haben, die nicht unbedingt Bezug zum Sport haben. Im Sport werden aber auch unterschiedliche Erfahrungen gesammelt und Siege, Niederlagen oder persönliche Grenzen erlebt und verschoben. Schafft man etwas, das man zuvor nicht geschafft hat, wie zum Beispiel eine Route beim Klettern, kann sich das positiv auf das Selbstkonzept auswirken. In Mannschaftssportarten können zudem Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Kommunikation entwickelt und verbessert werden. Durch gemeinsame Sportaktivitäten entstehen außerdem soziale Effekte. In Sportvereinen beispielsweise finden neben den eigentlichen Sportveranstaltungen Feste und Aktivitäten

statt, die die Gemeinschaft fördern. Dabei können neue Personen kennengelernt, Netzwerke aufgebaut und ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt werden. Dies betrifft nicht nur das aktive Sporttreiben, sondern auch den passiven Sport. So können durch den regelmäßigen Besuch von Sportveranstaltungen neue Kontakte entstehen. Eine Sportvereinszugehörigkeit kann sich darüber hinaus aber auch positiv auf das Selbstkonzept auswirken (Tillmann & Anken, 2019, S. 230ff.). Es sollte nicht vergessen werden, dass auch beeinträchtigte Menschen wie alle anderen einen Bewegungsdrang haben. Sport bietet ihnen neben den zahlreichen eben beschriebenen Auswirkungen auch die Möglichkeit, mehr Selbstständigkeit und Selbstsicherheit im alltäglichen Leben zu erlangen (Heubach, 2013, S. 59). Aufgrund dieser vielfältigen positiven Effekte des Sports ist es wünschenswert, dass möglichst alle Schüler*innen Bewegung und Sport in ihren Alltag integrieren und auch nach der Schulzeit ein gesundes, bewegungsbetontes Leben führen (Fediuk, 2008, S. 208). Dies unterstreicht auch die Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation für Kinder und Jugendliche, mehrmals wöchentlich Sport zu treiben (World Health Organisation, 2020, S. 25).

4.2 Bildungspotenziale und Ziele des BuS-Unterrichts

Die in Abschnitt 4.1 angeführten positiven Effekte von Sport und Bewegung für Schüler*innen mit und ohne Behinderungen unterstreichen die Bedeutung des Unterrichtsfaches BuS, denn dieses bietet die Gelegenheit, die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen für körperliche Aktivität zu steigern (Giese, 2021, S. 11). Im BuS-Unterricht lassen sich die Bildungspotentiale entlang der Leitidee des Doppelauftrags des erziehenden Sportunterrichts mit der Formel „Erziehung zum Sport“ und „Erziehung durch Sport“ beschreiben. BuS-Unterricht soll demnach sowohl Bewegungsbildung als Sachaneignung (Erziehung zum Sport) als auch allgemeine Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung (Erziehung durch Sport) beinhalten. Der Prozess der Bewegungsbildung beinhaltet neben der Vermittlung der motorischen und kognitiven Kompetenzen auch die Ermöglichung des Sammelns verschiedenster Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen. Die Erziehung durch Sport soll zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen beitragen, die die Schüler*innen zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Handeln befähigen. Dabei sollen Handlungsangebote geschaffen werden, die Differenzerfahrungen

zwischen Können und Nicht-Können und damit eine bildende Selbstüberschreitung ermöglichen (Braksiek et al., 2022, S. 24f.).

Gemäß dem österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport der Sekundarstufe I ist es die Aufgabe des Unterrichtsgegenstandes, „Schülerinnen und Schülern eine umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz) zu vermitteln“. Dabei soll aufbauend auf bereits erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen eine „vielseitige Ausbildung in Bewegung, Spiel und Sport im Vordergrund stehen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.a).

Die Schüler*innen zu befähigen, unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten, erfolgreich Sport zu betreiben, ist also eines der zentralen Ziele des BuS-Unterrichts (Schoo, 2010, S. 25). Gelingt es, die Kinder und Jugendlichen auf ein gewisses Mindestniveau zu bringen und so die Teilhabe am Sport zu ermöglichen, kann damit ein wertvoller Beitrag zu einer präventiven bzw. kompensatorischen Gesundheitsförderung geleistet werden. Die Verfolgung dieses Ziels darf allerdings nicht dazu führen, die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen zu vernachlässigen (Ruin et al., 2016, S. 180), denn der Erhalt und die Förderung der Autonomie sollten stets im Mittelpunkt sämtlicher pädagogischen Bemühungen stehen (Giese, 2016, S. 108).

Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, situationsadäquat und variabel zu handeln, um die erlernten Fertigkeiten auf andere Bereiche übertragen zu können (Neumann, 2013, S. 22). Dabei ist es wichtig, die aktuelle Interessenslage der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und die Freude an der Bewegung zu stärken, da nur auf diese Weise eine langfristige Bindung an den Sport erreicht werden kann (Fediuk, 2008, S. 207).

In einem inklusiven Bewegungs- und Sportunterricht ist ein weiteres Ziel die Entwicklungsförderung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher (Schoo, 2010, S. 26). Dabei sollen Kompetenzen vermittelt werden, die ein „höheres Maß an Unabhängigkeit und eine möglichst selbstständige Bewältigung von Alltagsanforderungen“ ermöglichen. Das beinhaltet auch die psychische Bewältigung der Behinderung. Die Schüler*innen sollen durch die Verbesserung der Bewegungsfunktionen mehr Motivation und Selbstvertrauen entwickeln, die Gefahr einer weiteren Behinderung durch gesundheitsbewusstes Verhalten zu verringern und gegen die

fortschreitende gesellschaftliche Isolierung anzugehen (Fediuk, 2008, S. 50). Darüber hinaus sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, die Handicaps und Stärken ihrer Mitschüler*innen zu akzeptieren und zu respektieren, denn eine individuelle Förderung in heterogenen Gruppen ist nur möglich, wenn alle Teilnehmer*innen es schaffen, die Individualität der jeweils anderen anzuerkennen (Schoo, 2010, S. 26).

Die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen ist ein elementares Ziel im Kontext inklusiven BuS-Unterrichts (Leineweber et al., 2018, S. 240). Da dieses jedoch sehr abstrakt formuliert ist, wird es nun ausdifferenziert und anhand von spezifischen Beispielen aus dem Sportunterricht erläutert. Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, kann der Teilhabe-Begriff in Teilnahme, Teilgabe und Teilsein untergliedert werden (siehe Abbildung 3).

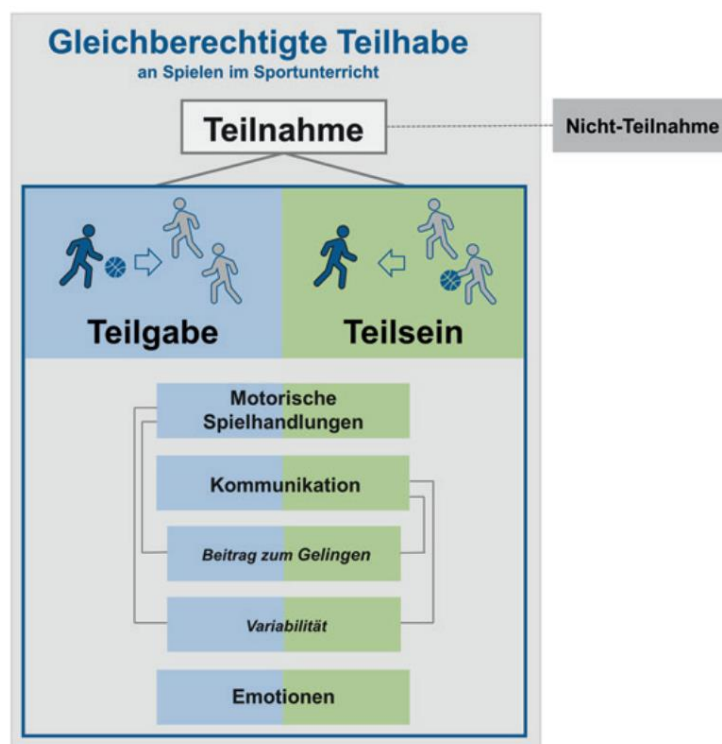


Abb. 3: Gleichberechtigte Teilhabe (Jürgens & Neuber, 2020b, S. 120)

So wird unter Teilnahme lediglich die Anwesenheit an einem Lernort verstanden und ist somit Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe. Eine Nicht-Teilnahme wäre dann gegeben, wenn sich ein Schüler oder eine Schülerin dem Unterrichtsgeschehen verweigert. (Jürgens & Neuber, 2020a, S. 386). Gründe dafür können aktive Verweigerung oder auch Überforderung

sein (Jürgens & Neuber, 2020b, S. 119). Weiters können die Begriffe Teilgabe und Teilsein unterschieden werden. Unter Teilgabe werden Beiträge zum Gestalten des gesellschaftlichen Miteinanders verstanden. Der/die Schüler*in trägt also zum Gelingen des Unterrichts bei. In Sportspielen wären Beispiele für Handlungen dieser Kategorie das Schießen oder Verhindern eines Tores, das Passen zu einem Mitspieler bzw. einer Mitspielerin, oder das Einnehmen unterschiedlicher Rollen und Positionen im Spiel (Jürgens & Neuber, 2020a, S. 386ff.). In allen drei Fällen wird zum Gelingen des Spiels beigetragen und durch einen Pass wird zudem einer anderen Person des Teams ermöglicht, Teil des Spiels zu sein (Derecik und Rischke, 2021, S. 9). Teilsein beschreibt das Eingebundensein in ein soziales Gefüge und zeigt sich dadurch, dass die Person von Teammitgliedern aktiv in Gruppenprozesse und -interaktionen einbezogen wird. Eine motorische Spielhandlung dieser Kategorie wäre beispielsweise, dass ein Schüler oder eine Schülerin einen Ball zugepasst bekommt. Eine gleichberechtigte Teilhabe zeigt sich weiters in der verbalen oder nonverbalen Kommunikation der Spieler*innen. Das könnten beispielsweise aufmunternde Worte von Mitspieler*innen (Teilsein) sein, oder etwa das Geben von Handzeichen, um auf sich aufmerksam zu machen (Teilgabe). Darüber hinaus lässt sich Teilhabe auch an den Emotionen der Spieler*innen, wie der Verärgerung über das Verlieren eines Balles eines Teammitglieds (Teilgabe), oder der Freude der Mannschaft bei einem Punkterfolg (Teilsein), beobachten (Jürgens & Neuber, 2020a, S. 388)

Im inklusiven BuS-Unterricht sollte Teilhabe nicht allein von der Lehrkraft definiert werden. Vielmehr sollten auch die Schüler*innen ihre Bedürfnisse äußern und mitbestimmen können, was für sie Teilhabe bedeutet und wie sie umgesetzt werden könnte. Eine stärkere Schülerorientierung ist auch deshalb notwendig, weil es für die Lehrperson in heterogenen Lerngruppen schwierig ist, die Interessen und Lernbedarfe aller Lernenden festzustellen und zu berücksichtigen. Durch eine partizipative Beteiligung der Schüler*innen kann die Passung von Lerninhalten und individuellen Voraussetzungen befördert werden, was die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen erhöhen kann. Zudem können durch das Übertragen von Verantwortung die Lehrkräfte entlastet und das Lernklima verbessert werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen aber auch inhaltspezifische Entscheidungen treffen und so beispielsweise bei der Auswahl von Spielformen sowie der Regelgestaltung mitwirken können, was ebenfalls die Teilhabe an inklusivem BuS-Unterricht befördern kann. (Leineweber et al., 2018, S. 228ff.).

4.3 Risiken des BuS-Unterrichts

Neben den Bildungspotentialen birgt das Unterrichtsfach Bewegung und Sport auch Risiken für inklusive Prozesse, die nun thematisiert werden. Im BuS-Unterricht spielt durch die Bewegung der Körper der Schüler*innen grundsätzlich eine zentrale Rolle. In einem inklusiven Setting steigen zudem die Heterogenität und folglich die Vielfalt an verschiedenen Körpern. Die körperliche Exponiertheit im BuS-Unterricht macht die Unterschiede zwischen den Schüler*innen besonders deutlich, was von ihnen als problematisch und selbstwertgefährdend empfunden werden kann. Speziell von Kindern und Jugendlichen, deren Körper nicht den gesellschaftlichen Normvorstellungen entsprechen, kann diese körperliche Exponiertheit als bedrohlich wahrgenommen werden. Sie kann darüber hinaus für Mitschüler*innen ein Anlass für Ausgrenzung und Diskriminierung sein (Braksiek et al., 2021, S. 29).

Des Weiteren ist das Unterrichtsfach Bewegung und Sport durch eine starke körperliche Gebundenheit von Leistung gekennzeichnet, was mit einer verstärkten Sichtbarkeit der Leistungsdifferenzen einhergeht. Körperliche Leistungsfähigkeit und deren Vergleich haben zudem vor allem im außerschulischen Sport eine hohe Bedeutung und werden von den beteiligten Akteur*innen in den BuS-Unterricht transportiert. Dieser Widerspruch von Leistung (differenzschaffend) und Inklusion (differenzverringend) kann im inklusiven BuS-Unterricht nicht aufgelöst werden (Braksiek et al., 2021, S. 30).

Kommt es aufgrund dieser Risiken zu negativen Erfahrungen wie Mobbing, anderen Formen von Diskriminierung oder sozialer Isolation, kann das das körperlich-motorische Selbstbild der Betroffenen sowie ihre Einstellung gegenüber dem Sportunterricht und lebenslanger körperlicher Aktivität erheblich beeinflussen. Dadurch kann es in weiterer Folge sogar zu einem vollständigen, dauerhaften Rückzug aus Sportangeboten kommen (Haegele et al., 2020, S. 420).

4.4 Herausforderungen in einem inklusiven BuS-Unterricht

Die Einstellungen der Lehrkräfte sind, wie bereits in Abschnitt 3.3.3 beschrieben, ein zentraler Faktor für gelingenden inklusiven BuS-Unterricht. Ihre didaktischen Entscheidungen und Maßnahmen steuern den Unterrichtsprozess und basieren auf zugrunde liegenden Menschenbildern, dem Fachverständnis sowie Auffassungen zu Lehr- und Lernprozessen (Ruin et al., 2016,

S. 176). BuS-Lehrkräfte transportieren ihre individuelle bewegungs- und sportorientierte Sozialisation, die in vielen Fällen in einem Sportverein erfolgt ist, in den eigenen BuS-Unterricht (Giese, 2021, S. 17). Durch ihre Werte und Normen prägen sie inklusiven Unterricht und die Institution Schule insgesamt in impliziter Weise (Ruin et al., 2021, S. 21).

Bei den Haltungen von Lehrkräften gibt es drei Aspekte, die für inklusiven BuS-Unterricht besondere Relevanz haben: Körper, Leistung und didaktisches Handeln. Sie weisen jeweils Ausprägungen entlang der Pole verengt bzw. geweitet auf und hängen miteinander zusammen. Ein eher weites Verständnis von Körper und Leistung ist mit Unterricht in heterogenen Gruppen eher vereinbar. Demnach wird beispielsweise Leistung als zu verhandelnde und nicht als normierte Größe aufgefasst. Verengte Haltungen in Bezug auf diese Aspekte zeigen sich hingegen bei Sportlehrkräften, die die Durchführung normierter sportlicher Techniken als primäres Ziel ihres Sportunterrichts sehen (Hutzler et al., 2017, S. 249).

Das didaktische Handeln der Lehrpersonen ist der erste Aspekt, der nun beschrieben wird. Die Akzeptanz einer heterogenen Schülerschaft von Seiten der Lehrkräfte stellt eine notwendige Bedingung inklusiven Unterrichts dar. Diese umfasst neben einer Offenheit für Neues auch eine Veränderungsbereitschaft in Bezug auf pädagogisch-didaktische Praxen, ein Überdenken von Rollenauslegung und Beziehungsgestaltung sowie das Bestreben, sich beispielsweise durch Fortbildungsangebote laufend fachlich weiterzuentwickeln. Werden von Seiten der Lehrkräfte die verschiedensten Differenzen zwischen den Schüler*innen hingegen ignoriert, führt dies häufig zu einseitigen Zuschreibungen, was zur Verfestigung von Diskriminierungen beiträgt und in der Folge oftmals mit dem Ausschluss einzelner Schüler*innen von bestimmten Aktivitäten verbunden ist (Ruin et al., 2016, S. 178ff.). Im inklusiven Unterricht kommt daher der Reflexion eine besondere Bedeutung zu. Um gewährleisten zu können, dass kein Schüler und keine Schülerin ausgeschlossen werden, ist es notwendig, dass Lehrkräfte Teilhabeprozesse, -chancen und -risiken fortlaufend reflektieren (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 40). Eine hohe Selbstreflexionsbereitschaft ist somit charakteristisch für eine offene Haltung der Lehrkräfte (Ruin et al., 2016, S. 183).

Von BuS-Lehrkräften wird also ein reflektiertes didaktisches Handeln auf Basis einer offenen, Vielfalt akzeptierenden Haltung verlangt. Im Unterricht sind differenzierende Maßnahmen nö-

tig, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können. Daneben sollen aber auch Anlässe geschaffen werden, die eine gleichberechtigte Zusammenarbeit ermöglichen. Dabei ist es die Aufgabe der Kinder und Jugendlichen, bestimmte Probleme, bei denen sie aufeinander angewiesen sind, gemeinsam zu lösen. Unter solchen „lebensweltbezogenen Bedingungen ergeben sich nachhaltige Bildungsanlässe, da Handeln und Reflexion der Beteiligten ineinandergreifen“ (Ruin et al., 2016, S. 183). Ausgehend von Reflexionsanlässen, die aus einem Spiel oder der Heterogenität der Schüler*innen entstehen, erarbeiten die Kinder und Jugendlichen Lösungsstrategien, die für alle umsetzbar sein müssen. Durch die Reflexionsgespräche gestalten sie ihren Lernprozess selbst und setzen sich dabei mit den Bedürfnissen ihrer Mitschüler*innen auseinander. Die Lehrkraft beobachtet die Reflexionsphasen, unterstützt einzelne Gruppen, wenn es notwendig ist, und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln (Greve, 2016, S. 293). Gelingender BuS-Unterricht zeichnet sich außerdem durch gegenseitige Wertschätzung aus, weshalb die Lehrperson der Beziehungsarbeit besondere Aufmerksamkeit schenken sollte (Ruin et al., 2016, S. 183).

Das Leistungsverständnis ist der zweite Aspekt, auf den nun eingegangen wird. Leistung ist seit jeher ein zentrales Element von Sportunterricht, allerdings kann unter einer Leistung ganz Unterschiedliches verstanden werden (Weigelt, 2015, S. 81). So wird nach einem verengtem Leistungsverständnis eine Leistung beispielsweise als messbare, motorische Größe interpretiert. Ein solcher BuS-Unterricht fokussiert die Optimierung sportspezifischer Leistungen und zielt darauf ab, gewisse Gütemaßstäbe zu erreichen. Eine derartige instrumentelle Auffassung dient der Selektionsfunktion der Schule und ist für inklusiven Unterricht weniger geeignet. Leistungen im BuS-Unterricht können aber auch ganz anders interpretiert werden. So wird in der pragmatischen Sportdidaktik Leistung als variable und zu reflektierende Größe aufgefasst (Ruin et al., 2016, 183ff.). Leistungen können als Versuch angesehen werden, sportunterrichtliche Anforderungen jeglicher Art zu erfüllen. Nach diesem Verständnis können somit alle Handlungen im Sport als Leistung gedeutet werden (Weigelt, 2015, S. 81).

Es ist allerdings zu beachten, dass viele Schüler*innen Leistungs- und Wettkampfsituationen mögen. Immerhin ist auch die gesellschaftliche Anerkennung für im Sport erbrachte Leistungen sehr hoch (Fediuk, 2008, S. 130). Gleichzeitig bergen diese aber auch die Gefahr von Niederlage, Ausgrenzung und Beschämung (Weigelt, 2015, S. 81). Ein inklusives Setting erfordert

daher ein verändertes didaktisches Handeln. Dazu zählt etwa eine „Veränderung, Relativierung oder auch eine Auflösung der Wettkampfidée“. Vielmehr soll jedes Kind in seiner Individualität wertgeschätzt werden (Ruin et al., 2016, S. 175). Wettkampfsituationen haben dennoch einen pädagogischen Wert, weshalb im Unterricht nicht gänzlich darauf verzichtet werden sollte. Sie müssen vielmehr „bewusst pädagogisch gestaltet und begleitet werden“ (Weigelt, 2015, S. 81). Werden Leistung bzw. unterschiedliche Leistungsverständnisse im inklusiven BuS-Unterricht zum Gegenstand gemacht, kann das für die Schüler*innen förderlich sein. So könnten beispielsweise unterschiedliche Bewegungen thematisiert und reflektiert werden (Ruin et al., 2016, S. 186). Für die Beurteilung von Leistungen in einem inklusiven Setting empfiehlt sich die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm. Als Referenz für die Beurteilung werden demnach der persönliche Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung herangezogen (Weigelt, 2015, S. 81).

Der dritte zentrale Aspekt pädagogischen Handelns in BuS ist das Körperbild von Lehrpersonen. Der Körper ist als Medium und gleichzeitig Adressat pädagogischer Bestrebungen stets zentraler Bestandteil von BuS-Unterricht (Ruin et al., 2016, S. 176). BuS-Lehrkräfte schreiben dem Körper der Schüler*innen im inklusiven Unterricht eine wesentliche Rolle zu. Ihre unterschiedlichen Körperbilder können zunächst in objektive und subjektive Körperbilder unterteilt werden (Braksiek et al., 2022, S. 29f.). Lehrkräfte mit einem objektivierenden Körperbild sehen die Körper der Schüler*innen eher als „funktionale, zu disziplinierende bzw. an Normen anzugleichende Objekte“ (Ruin, 2017, 229).

Gemäß einer funktionalen Auffassung soll der Körper zur Leistungssteigerung instrumentalisiert werden. Es wird also das Ziel verfolgt, sportartspezifische Leistungen zu maximieren. Eng damit verbunden ist die Auffassung des Körpers als Objekt, das an Normen angepasst werden soll. Dabei gilt die Norm eines sportlich aktiven, idealgewichtigen Körpers als wünschenswert und Abweichungen davon somit als defizitär. Gesundheit wird damit als Gut angesehen, für das jede Person eine individuelle Verantwortung trägt und zu dessen Erhaltung man verpflichtet ist. Problematisch ist ein solches funktionales Gesundheitsverständnis auch deshalb, weil körperliche Beeinträchtigungen von diesem Ideal abweichen und demnach als defizitär angesehen werden könnten. Es besteht also die Gefahr, dass einzig der Nutzen und die Leistungsfähigkeit der Körper der Schüler*innen in den Mittelpunkt gerückt werden. Gesundheitsorientierung im BuS-Unterricht kann aber auch einen mündigen, selbstbestimmten Umgang mit

Gesundheit verfolgen, bei dem ein individuelles Wohlbefinden angestrebt wird. Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass dieses Wohlbefinden nicht die Entsprechung von gesellschaftlichen Normen als Ursache hat (Ruin et al. 2016, S. 188ff.).

Im Gegensatz zu den soeben beschriebenen Haltungen werden bei einem subjektivierenden Körperbild subjektive Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen forciert und der Unterricht an individuellen Voraussetzungen ausgerichtet. Ein solches Verständnis rückt das sinnhafte Erfahren der eigenen Körperlichkeit in den Mittelpunkt. Der Körper wird dabei aus verschiedensten Perspektiven thematisiert (Ruin et al. 2016, S. 191). Ein subjektives Körperbild wird daher den Ansprüchen eines zeitgemäßen, erziehenden BuS-Unterrichts eher gerecht (Ruin, 2017, S. 229).

Da die Haltungen der Lehrkräfte in Bezug auf Leistung und Körper die Basis ihres didaktischen Handelns sind und somit das Unterrichtsgeschehen sehr stark beeinflussen, ist es außerordentlich wichtig, dass Lehrkräfte ihre individuellen Haltungen kritisch reflektieren (Ruin, 2017, 229). Ein einseitiger und unreflektierter BuS-Unterricht hingegen, der sich nicht mit Normen auseinandersetzt oder diese thematisiert, läuft Gefahr, ein implizites, exklusives Potential für Schüler*innen mit Behinderungen zu entwickeln. Außerdem behindert diese Art von Sportunterricht eine konstruktiv-akzeptierende Haltung gegenüber körperlicher Vielfalt (Ruin et al., 2021, S. 28).

Von Seiten der Lehrkräfte werden unterschiedliche Probleme bei der konkreten Umsetzung inklusiven BuS-Unterrichts genannt. Damit sind vor allem wenig geeignete Rahmenbedingungen sowie fehlende Unterstützung gemeint. Hier wird etwa eine Lehramtsausbildung, die bisher ungenügend auf diese Anforderungen vorbereitet, oder eine mangelnde Ausstattung der Schulen genannt (Reuker et al., 2016, S. 96).

4.5 Gestaltung inklusiven BuS-Unterrichts

Inklusiver BuS-Unterricht bietet also einerseits wesentliche Bildungspotentiale und birgt andererseits auch einige Risiken und Herausforderungen. Damit inklusiver BuS-Unterricht erfolgreich ist und die zuvor beschriebenen Ziele erreichen kann, kann eine kriteriengeleitete, systematische Planung helfen.

Zu Beginn der Planung der jeweiligen Unterrichtseinheit sollten zunächst folgende Fragestellung geklärt werden: Welches Unterrichtsangebot spricht alle Schüler*innen der Klasse an, entspricht den Anforderungen des Lehrplans sowie der Rahmenbedingungen und berücksichtigt die individuellen Stärken und Bedürfnisse der Schüler*innen? (Amrhein, 2016, S. 63).

Um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, einen qualitativ hochwertigen, inklusiven BuS-Unterricht gestalten zu können, wurden zudem mehrere Modelle entwickelt. Die sportdidaktische Modellbildung im Bereich Inklusion wurde in den letzten Jahren besonders von Tiemann geprägt. Das von ihr entwickelte „Handlungsmodell inklusiven Sportunterrichts“ (siehe Abbildung 4) basiert auf Forderungen nach einem diversitätssensiblen BuS-Unterricht, der das Ziel verfolgt, die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen zu gewährleisten. Dabei folgt sie einem weiten Inklusionsverständnis, d.h. sie meint die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlicher, nicht nur jener mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 39f.). Inklusiver BuS-Unterricht soll vielmehr den „individuellen Bedürfnislagen sehr unterschiedlich ‘leistungsfähiger‘ Kinder einer Klasse gerecht werden und ein gemeinsames Sporttreiben für alle Beteiligten [...] initiieren“ (Tiemann, 2012, S. 169). Das Handlungsmodell soll es Lehrkräften erleichtern, Entscheidungsprozesse bei der Gestaltung inklusiven BuS-Unterrichts zu strukturieren. Die Pole Gleichheit und Differenz sollen dabei erfahrbar gemacht und in Balance gehalten werden. Zudem sollen sich individuelle Aufgaben und gemeinsame Aktivitäten abwechseln (Tiemann, 2015, S. 63).

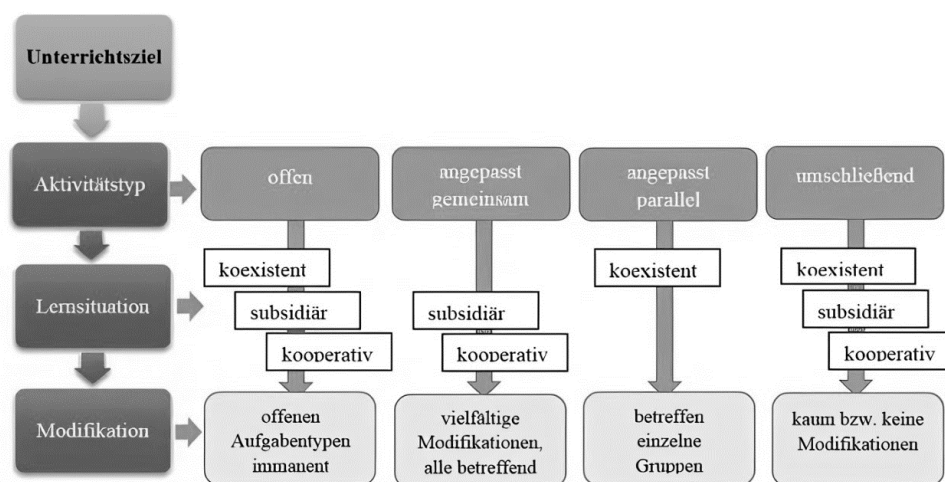


Abb. 4: Handlungsmodell inklusiver Sportunterricht (Tiemann, 2015, S. 63)

Im Handlungsmodell inklusiven Sportunterrichts sind Gleichheit und Differenz durch die Verknüpfung von Aktivitätstypen und Lernsituationen abgebildet. Die Balance zwischen Gleichheit und Differenz kann durch die Wahl des jeweiligen Aktivitätstyps gesteuert werden. Offene Aktivitäten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den Akteur*innen bei der Bewegungsausführung, der Materialnutzung oder der Sozialformen viele Freiheiten bieten. Angepasste gemeinsame Aktivitäten sind Bewegungs- und Sportspiele, die miteinander stattfinden, wobei die Akteur*innen dabei Bewegungsbeziehungen eingehen. Angepasste parallele Aktivitäten werden in voneinander unabhängig agierenden homogenen Gruppen durchgeführt. Umschließende Aktivitäten bieten allen Akteuren die Möglichkeit, ohne Modifikation gleichberechtigt teilzuhaben. Ob eine Aktivität umschließend ist, hängt von den Möglichkeiten der einzelnen Teilnehmer*innen ab (Tiemann, 2015, S. 56ff.).

Soll das Unterrichtsziel etwa mittels eines offenen Aktivitätstyps erreicht werden, sind sowohl kooperative, koexistente als auch subsidiäre Lernsituationen möglich. So kann beispielsweise das Bauen von Rollbrettfahrzeugen alleine oder in der Gruppe bewältigt werden. Es kann aber auch vorkommen, dass einzelne Schüler*innen andere bei ihrem Projekt unterstützen und dabei ihr eigenes Ziel vernachlässigen. Eine angepasste gemeinsame Aktivität wie zum Beispiel Zonenbasketball ist in der Regel eine kooperative Lernsituation. Blindenfußball, bei dem den sehenden Spieler*innen die Augen verbunden werden und immer ein nicht sehendes Kind von einem sehenden geführt wird, wäre hingegen ein Beispiel für eine subsidiäre Lernsituation. Die Modifikationen des Regelwerks betreffen bei gemeinsamen Aktivitäten alle Schüler*innen. Angepasste parallele Aktivitäten sind grundsätzlich koexistente Situationen. Ein Beispiel wären homogene Partner beim Tischtennis. Modifikationen können hierbei sowohl alle als auch nur einzelne Gruppen betreffen. Umschließende Aktivitäten benötigen keine Modifikation, da ohnehin alle Teilnehmer*innen ähnliche Chancen haben. Dabei sind alle Lernsituationen denkbar. Ein Beispiel hierfür ist das Zielschussspiel Rollbrettball, bei dem sich jedes Kind alleine auf einem Brett fortbewegt. In einer subsidiären Variante wird jedes Rollbrett von einer zweiten Person geschoben, wobei nur die auf dem Brett befindliche Person den Ball spielen darf (Tiemann, 2015, S. 64f.).

Um die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen gewährleisten zu können, muss der BuS-Unterricht immer wieder modifiziert werden (Tiemann, 2018, S. 21). Hierfür empfiehlt Tiemann ihr „6+1-Modell eines adaptiven Unterrichts“ (siehe Abbildung 5). Dieses

Modell betont die besondere Rolle der Lehrkraft, weshalb sie im Mittelpunkt steht (Pfitzner & Liersch, 2018, S. 41).

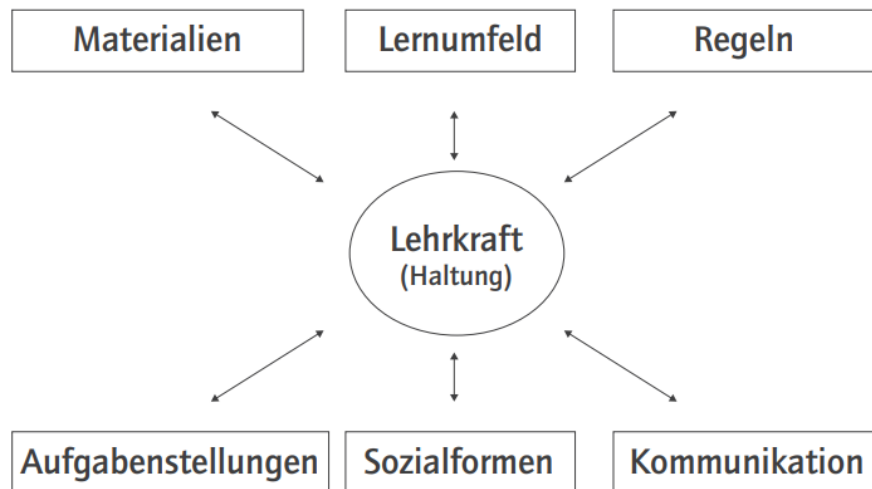


Abb. 5: 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2015, S. 62)

Die Lehrperson ist von sechs Modifikationsfeldern umgeben: Materialien, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellungen, Sozialformen und Kommunikation. Die Anpassung des Materials orientiert sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen. Dazu zählt beispielsweise die Auswahl von Bällen verschiedener Größe bzw. verschiedener Eigenschaften. Bezüglich dem Lernumfeld müssen etwa Barrierefreiheit, Hallengröße, Geräuschkulisse oder Beleuchtung berücksichtigt werden. Die Regeln von Spielen können adaptiert oder auch mit den Schüler*innen gemeinsam entwickelt werden. Durch die Veränderung der Aufgabenstellungen kann erreicht werden, dass es verschiedene Aufgabenvarianten für verschiedene Schüler*innen gibt. Diese können aber auch so offen gestaltet sein, dass sie mehrere Lösungswege zulassen. Bei den Sozialformen sollten die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen beachtet werden. In heterogenen Gruppen kann es außerdem erforderlich sein, die Kommunikation anzupassen. Hierbei ist etwa einfache Sprache oder die Demonstration durch die Lehrkraft, durch Schüler*innen oder Videos denkbar. Die Pfeile zwischen Lehrkraft und Adaptionenfeldern weisen auf die Prozesshaftigkeit des adaptiven Handelns im BuS-Unterricht hin. Die Modifikationen müssen daher stets reflektiert und eventuell angepasst werden (Tiemann, 2018, S. 21f.).

Neben einer systematischen Planung können Unterstützungsmaßnahmen dazu beitragen, dass inklusiver BuS-Unterricht erfolgreich ist. Eine dieser Maßnahmen ist das Peer Tutoring. Dabei arbeiten jeweils zwei Schüler*innen zusammen, wobei eine Person in die Rolle der Lehrkraft (Tutor) schlüpft und die andere Person (Tutee) unterrichtet. Die Rollen werden allerdings regelmäßig getauscht, damit beide Lernende von der sich ergänzenden Lernbedingung gleichermaßen profitieren können. Das Peer Tutoring betrifft nicht nur einzelne Schüler*innen, sondern umfasst die gesamte Klasse und eignet sich besonders für heterogene Schüler*innen-Gruppen, da mithilfe dieser Maßnahme der Festschreibung hierarchischer Strukturen gesteuert werden kann. Auch für Menschen mit Behinderungen im inklusiven BuS-Unterricht ist die Wirkung dieser Maßnahme bestätigt. Entscheidend für deren Erfolg ist jedoch, dass die Tutor*innen auf ihre Rollen vorbereitet werden (Tiemann, 2018, S. 17f.). Studien zum Einsatz eines Peer-Tutorings haben positive Effekte auf das soziale Gefüge der Klasse gezeigt. Außerdem wurde eine Steigerung der Interaktion zwischen Lernenden mit Behinderungen sowie ihren Mitschüler*innen beobachtet, während der Kontakt zum Lehr- oder Assistenzpersonal sank. Darüber hinaus kam es zu einer Zunahme der aktiven Bewegungs- und Lernzeiten (Reuker et al., 2016, S. 93).

Ebenso kann das gleichzeitige Unterrichten von zwei Pädagog*innen inklusiven BuS-Unterricht positiv beeinflussen. Dabei ist es besonders förderlich, wenn beide Lehrkräfte eine spezifische Ausbildung im Fach Bewegung und Sport aufweisen (Tiemann, 2018, S. 18). So werden in England sowie den USA sogenannte „Adapted Physical Education Teacher“, die im Sportunterricht in erster Linie für Schüler*innen mit Behinderungen zuständig sind, gemeinsam mit Sportlehrkräften eingesetzt. Dieses Co-Teaching wird als inklusionsförderliches Modell bezeichnet (Reuker et al., 2016, S. 95). Doch auch von Personen ohne eine spezifische Fachausbildung in diesem Bereich, kann die BuS-Lehrkraft sinnvoll unterstützt werden. Dies trifft besonders auf Gruppen mit schwer behinderten Kindern und Jugendlichen zu. Damit die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften gelingt, ist entscheidend, die Verantwortungsbereiche und Aufgaben vorab zu klären. Unter Umständen kann die Mithilfe einer zweiten Lehrperson den BuS-Unterricht jedoch auch negativ beeinflussen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie sich zu stark auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konzentrieren, diese häufig separat fördern und damit deren Interaktionen zu ihren Peers ohne Förderbedarf behindern (Tiemann, 2018, S. 18). Fediuk (2008, S. 54) spricht im Zusammenhang

mit der Unterstützung der BuS-Lehrkraft durch eine zusätzliche Lehrperson sogar von einer wesentlichen Bedingung für gelingenden inklusiven BuS-Unterricht.

Tiemann zeigt sowohl mit ihrem Handlungsmodell inklusiven Sportunterrichts als auch mit ihrem 6+1-Modell verschiedene Felder der Modifikation für adaptives Handeln auf, um auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe einzugehen. Diese werden allerdings weniger aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen als vielmehr aus jener der Lehrkräfte her konstruiert. Die Sichtweise der Lernenden auf inklusiven BuS-Unterricht bleibt somit ebenfalls vernachlässigt (Ruin & Meier, 2014, S. 68).

Um die Perspektive der Schüler*innen stärker in den Fokus zu rücken, ist es wichtig, demokratische Strukturen und Prozesse zu etablieren und damit Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten zu schaffen. Denn volle Partizipation meint Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht, wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben wurde. Es geht also um gemeinsam vereinbarte und getragene demokratische Entscheidungen, bei denen alle Stimmen berücksichtigt werden. Im Unterricht beinhaltet Partizipation beispielsweise die aktive Mitgestaltung der Schüler*innen bei Lernumgebung, Lerninhalten und Lerntempo (Simon, 2018, S. 124ff.). Bei der Umsetzung von Partizipation im inklusiven BuS-Unterricht können sich Lehrkräfte am Modell der Demokratieerziehung durch Partizipation orientieren. Dieses beinhaltet Ziele, Inhalte und Methoden der Demokratieerziehung (siehe Abbildung 6).

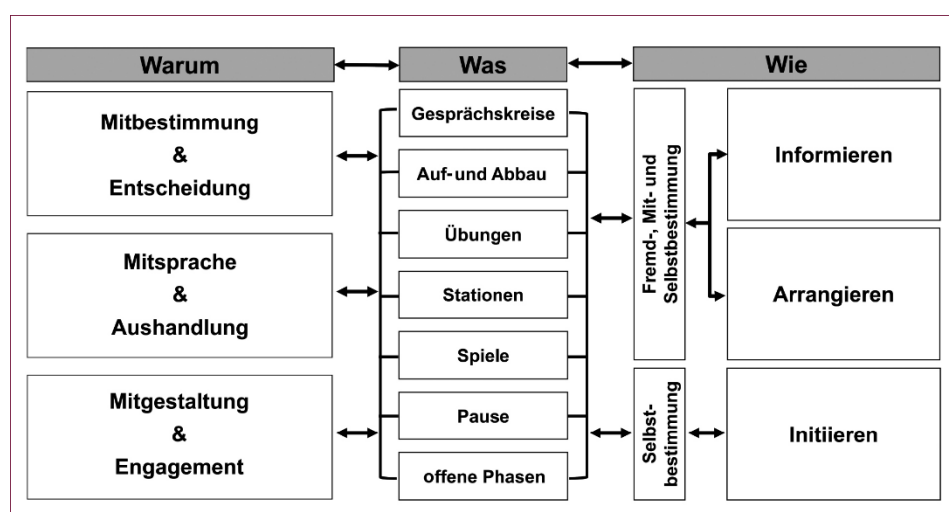


Abbildung 6: Handlungshilfen zur Demokratieerziehung durch Partizipation (Derecik & Rischke, 2021, S. 10)

Zur Bestimmung der Zieldimension „Warum“ sind die drei Aspekte Mitbestimmung und Entscheidung, Mitsprache und Aushandlung sowie Mitgestaltung und Engagement zentral. Mitbestimmen und entscheiden ist für Schüler*innen im Schulsport beispielsweise im Rahmen von Wahlen für Ganztagsangebote oder bei Abstimmungen im Gesprächskreis möglich. Hierbei ist wesentlich, dass alle Beteiligten das gleiche Stimmrecht besitzen. Damit es gelingen kann, dass die Kinder und Jugendlichen ein Urteils- und Entscheidungsvermögen ausbilden, ist es notwendig, ihnen die wesentlichsten Informationen über die zu entscheidende Thematik zu liefern. Soziale Partizipation in Form von Mitsprache und Aushandlung findet in erster Linie bei Kommunikationsprozessen statt. Dabei sollen eigene Vorstellungen und Positionen vertreten und gleichzeitig die Meinungen und Perspektiven anderer berücksichtigt werden. Mitspracheprozesse können etwa durch das Anregen eines Dialoges oder das Führen von Diskussionen initiiert werden. Dadurch können gemeinsame Vorstellungen und Ziele für Gruppenprozesse entwickelt werden, an denen alle Beteiligte mitgewirkt haben und mit denen sie sich auch identifizieren. Beispiele hierfür im BuS-Unterricht wären etwa Regeldiskussionen oder Spielabwandlungen. Durch Mitgestaltung und Engagement können Schüler*innen in ihrem Handeln Wirksamkeit erfahren und auf diese Weise Partizipation authentisch erleben. Dafür sollen sie in die Lage gebracht werden, Eigeninitiative und Selbstorganisation zu zeigen sowie Verantwortung zu übernehmen. Die Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, Projektmanagement-Methoden anzuwenden oder Lösungen für kleinere Aufgabenstellungen zu finden. (Derecik & Rischke, 2021, S. 9).

Auf der Inhaltsebene „Was“ werden für den BuS-Unterricht typische Situationstypen angeführt, in denen Partizipationsprozesse inszeniert werden. Dazu zählen Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spiele, Pausen sowie offene Phasen. Die einzelnen Situationstypen können weiter ausdifferenziert werden. So kann bei Spielen beispielsweise die Auswahl des Spiels sowie die Aushandlung der Spielregeln, der Teilnehmenden und der Spieldauer demokratisch erfolgen (Derecik & Rischke, 2021, S. 10).

Auf der Ebene der methodischen Umsetzung von Demokratieerziehung „Wie“ ist es Aufgabe der Lehrkräfte, entsprechend den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen für ein geeignetes Verhältnis zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung zu sorgen. Außerdem sollten bestimmte pädagogische Handlungsformen gezielt eingesetzt werden. Durch das Informieren

der Schüler*innen über Ziele, Inhalte und Methoden von Partizipation etwa werden die Voraussetzungen für eine reflexive Teilhabe am inklusiven BuS-Unterricht geschaffen. Lehrkräfte können weiters Partizipation arrangieren, indem sie das Angebot differenziert gestalten. Auf diese Weise werden zwar allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Rechte zugeschrieben, der Entscheidungsspielraum jedoch je nach Situation, Vorkenntnis und Zielsetzung vergrößert oder verkleinert. Darüber hinaus können Lehrkräfte für den Fall, dass einzelne Schüler*innen Gelegenheiten zur Partizipation am Unterricht nicht nutzen, „ein Initiieren des Einzelnen oder einer Gruppe im Sinne eines Impulses der Fremdaufforderung zur Selbstbestimmung seitens der Lehrenden hilfreich sein (Derecik & Rischke, 2021, S. 10).

Wie eine partizipative Beteiligung der Schüler*innen bei der Erarbeitung verschiedener Inhalte im inklusiven BuS-Unterricht aussehen kann, zeigen beispielsweise Howahl für den Bereich Gestalten, Tanzen und Darstellen, Born, Höfken und Vogt für den Bereich Tennis und Becker für den Bereich Fußball (Leineweber et al., 2018, S. 236).

4.6 Forschungsstand subjektiver Konstruktionen beeinträchtigter Schüler*innen

In diesem Abschnitt wird der Forschungsstand subjektiver Konstruktionen von Schüler*innen mit Behinderungen skizziert. Wie bereits im Kapitel 2.2.4 beschrieben wurde, geht Inklusion über die quantifizierbare Existenz eines Individuums innerhalb eines Bildungskontextes hinaus. Es muss daher die individuelle Perspektive in den Vordergrund gerückt und dabei persönliche, subjektive Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen berücksichtigt werden, um verstehen zu können, ob inklusiver BuS-Unterricht auch tatsächlich inklusiv erlebt wird.

Das Thema inklusiver BuS-Unterricht erfährt international in der jüngeren Vergangenheit eine verstärkte Beachtung. Der Großteil der Studien wird allerdings im englischsprachigen Raum und speziell in Nordamerika durchgeführt, was auf eine längere Tradition der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen zurückgeführt werden kann. So wurde die Eingliederung von beeinträchtigten Kindern ins allgemeine Schulsystem in den USA ab 1975 und in Kanada ab 1982 gesetzlich festgeschrieben, was auch eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik zur Folge hatte. Im deutschsprachigen

Raum ist der Forschungsstand trotz einer Intensivierung der Inklusionsdebatte in den letzten Jahren noch immer lückenhaft (Reuker et al., 2016, S. 89f.).

Die Beforschung inklusiven BuS-Unterrichts beschränkt sich traditionell vor allem auf die Perspektiven der Lehrkräfte, Eltern sowie von Peers ohne Behinderungen. Bei all diesen Akteur*innen zeichnet sich eine tendenziell positive Einstellung gegenüber inklusivem BuS-Unterricht ab. Den Sichtweisen der Schüler*innen mit Behinderungen wurde in der bisherigen Forschung hingegen weniger Beachtung geschenkt. Die Forschungstiefe ist hier also beschränkt. (Giese, 2021, S. 9; Haegele et al., 2020, S. 419; Ruin & Meier, 2014, S. 68)

In den bisherigen Studien zu subjektiven Konstruktionen inklusiven BuS-Unterrichts aus der Sicht von Schüler*innen mit Behinderungen zeigt sich ein differenzierteres Bild, das sich von dem anderer beteiligter Akteur*innen wesentlich unterscheidet (Giese, 2021, S. 9f.; Haegele et al., 2020, S. 419). Die Ergebnisse stellen sich äußerst ambivalent dar. Einerseits berichten Schüler*innen mit Behinderungen, dass sie Freundschaften schließen und soziale Motive befriedigen können (Reuker et al., 2016, S. 93). Der BuS-Unterricht wird in erster Linie dann als vorteilhaft wahrgenommen, wenn positive soziale Erfahrungen gemacht werden können und bei motorischen Aufgaben im Unterricht Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung angeboten werden. Gleichzeitig beschreibt allerdings ein großer Teil der befragten Kinder und Jugendlichen auch negative Erfahrungen, die vor allem dann entstehen, wenn sie das Gefühl haben, von Menschen ohne Behinderung als Menschen mit „differenten, unerwünschten oder fehlerhaften Körpern wahrgenommen zu werden“ (Giese, 2021, S. 9f.; Haegele et al., 2020, S. 419). Daneben werden Versagensängste in Bezug auf die Bewältigung sportmotorischer Anforderungen sowie eine nicht genügende Integration in die Klassengemeinschaft genannt. Zudem berichten Schüler*innen mit Behinderungen von der Erfahrung, von ihrer BuS-Lehrkraft wenig beachtet zu werden, etwa wenn sie bei Sportspielen nicht mitmachen, sondern nur zuschauen dürfen (Reuker et al., 2016, S. 93).

Bei der Erforschung der Wahrnehmung von BuS-Unterricht aus der Sicht blinder und sehbehinderter Schüler*innen gibt es im Vergleich zu anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten eine größere Anzahl und Breite empirischer Befunde. Dabei zeichnet sich ab, dass negative Erfahrungen im BuS-Unterricht gegenüber positiven überwiegen und auch differen-

zierter beschrieben werden. Die soziale Inklusion gestaltet sich zum Teil schwierig und funktioniert mit steigender Klassenstufe zunehmend schlechter. BSKJ berichten etwa, dass sie nicht selten von Mitschüler*innen abgelehnt, gemobbt oder ausgegrenzt werden. Beim Aufbau sozialer Peerkontakte erweist sich zudem die persönliche Assistenz als Störfaktor. Weiters kommt es vor, dass BSKJ von Lehrkräften Sonderrollen zugewiesen oder dass sie aus Gruppenaktivitäten ausgeschlossen werden, weil ihnen, zum Teil implizit, mangelnde motorische Fähigkeiten zugeschrieben werden. Das dadurch entstehende Gefühl der Andersartigkeit wird als besonders negativ empfunden. Außerdem werden von BSKJ Frustrationen und Enttäuschungen beschrieben, weil sie sich von Sportlehrkräften diskriminiert fühlen, wenn diese bestimmte Fähigkeitsideale kommunizieren, die sie nicht erfüllen können. So wird eine fachdidaktische Ausrichtung des Unterrichts, in der der Fokus auf klassische Ball- und Individualsportarten gerichtet ist, als problematisch empfunden. BSKJ berichten darüber hinaus, dass die Wahrnehmung von Barrieren im Laufe der Schulzeit zunimmt und gleichzeitig den spezifischen Bedarfen der Betroffenen immer weniger Beachtung geschenkt wird. (Giese, 2021, S. 10ff.; Haegele et al., 2020, S. 420). Wie sensibel die Rolle der Lehrkräfte im Umgang mit Schüler*innen im inklusiven BuS-Unterricht ist, zeigt sich auch in Aussagen von Kindern mit Sehbehinderungen zur Eignung von Regelveränderungen, in denen sie diese zwar grundsätzlich als sinnvoll erachten, aus Angst vor Bloßstellung aber auch skeptisch sehen. (Reuker et al., 2016, S. 93). Insgesamt wird deutlich, dass Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Sehbehinderung im BuS-Unterricht stärker wahrgenommen werden als in anderen Unterrichtsfächern (Giese, 2021, S. 11; Haegele et al., 2020, S. 420).

Diese beschriebenen negativen Erfahrungen widersprechen der allgemeinen Annahme im internationalen Sportunterrichtsdiskurs, dass angemessen umgesetzte inklusive Praktiken im Sportunterricht zu positiven Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen führen (Giese, 2021, S. 18; Ruin et al., 2021, S. 28).

4.7 Zusammenfassung

Bewegung und Sport haben auf physischer, psychischer und sozialer Ebene eine Vielzahl an positiven Effekten auf unsere Gesundheit. Dadurch wird die Bedeutung des Unterrichtsfaches BuS unterstrichen, denn dieses bietet die Gelegenheit, die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen für körperliche Aktivität zu steigern. Das Unterrichtsfach BuS verfolgt das Ziel, die Kinder und Jugendlichen zum einen zum Sporttreiben zu befähigen und zum anderen einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Die Entwicklungsförderung körperbehinderter Schüler*innen stellt ein weiteres Ziel dar, das mehr Unabhängigkeit im Alltag ermöglichen soll. Im Unterricht stellt die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen ein elementares Ziel dar. Dafür ist entscheidend, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen und sie so beispielsweise bei inhaltsspezifischen Entscheidungen mitbestimmen zu lassen. Dadurch können nicht nur die Teilhabe erhöht, sondern gleichzeitig auch die Lehrkräfte entlastet und das Lernklima verbessert werden.

Trotz dieser Bildungspotentiale birgt das Unterrichtsfach BuS jedoch auch Risiken, da einerseits aufgrund der körperlichen Exponiertheit die Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen besonders deutlich werden, und andererseits, weil durch die starke körperliche Gebundenheit von Leistung die Sichtbarkeit der Leistungsdifferenzen erhöht wird. Daneben zählen auch in BuS die Einstellungen der Lehrpersonen zu den größten Herausforderungen. So ist ein weites Verständnis von Körper, Leistung und didaktischem Handeln notwendig, um einem hochwertigen, inklusiven Unterricht gerecht zu werden. Aus Sicht der Lehrkräfte werden vor allem fehlende Unterstützung und eine mangelhafte Ausstattung der Schulen als Hürden angesehen.

Im Bereich der Unterrichtsgestaltung werden mit den Modellen von Tiemann sowie mit Peer Tutoring und Co-Teaching Modelle und Maßnahmen aufgezeigt, um BuS-Unterricht systematisch planen und inklusive Prozesse unterstützen zu können. Da hierbei die Sichtweise der Lernenden jedoch vernachlässigt bleibt, wird mit „Demokratieerziehung durch Partizipation“ ein Modell vorgestellt, das Ziele, Inhalte und Methoden der Demokratieerziehung beinhaltet. Damit sollen im Unterricht demokratische Strukturen und Prozesse ermöglicht und so Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten geschaffen werden.

Der Forschungsstand zu subjektiven Konstruktionen inklusiven BuS-Unterrichts aus der Sicht von Schüler*innen mit Behinderungen kann im deutschsprachigen Bereich als lückenhaft bezeichnet werden. In bisherigen Studien stellen sich die Ergebnisse jedoch äußerst ambivalent dar. Während Schüler*innen davon berichten, positive soziale Erfahrungen machen zu können, beschreibt ein großer Teil der Befragten negative Erfahrungen. Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher, bei dem wesentlich mehr empirische Befunde vorliegen, überwiegen negative Erfahrungen im BuS-Unterricht gegenüber positiven. BSKJ berichten etwa von Ablehnung und Ausgrenzung durch Mitschüler*innen sowie von Diskriminierungen durch Lehrkräfte. In den nachfolgenden Kapiteln wird nun versucht, an diesen Forschungsstand anzuknüpfen und einen Erkenntnisfortschritt im Bereich subjektiver Konstruktionen körperbeeinträchtigter Schüler*innen zu liefern.

5 Studie

Wie bereits in früheren Kapiteln beschrieben wurde, geht Inklusion über die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung an einem Ort hinaus und um verstehen zu können, wie der Unterricht erlebt wird, muss die subjektive Perspektive der Betroffenen ins Zentrum gerückt werden. Diese Erfahrungen offenzulegen, wurde mit einer Erhebung angestrebt, die in den folgenden Abschnitten beschrieben wird. Nach einer allgemeinen Erläuterung des Forschungsvorhabens werden die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung im Detail beschrieben.

5.1 Studiendesign

Ziel dieser Masterarbeit ist es, in Erfahrung zu bringen, wie inklusiver BuS-Unterricht von Schüler*innen mit körperlichen Behinderungen wahrgenommen wird. Dabei wird allerdings kein Abbild der Wirklichkeit angestrebt, sondern es geht um eine Re-Konstruktion sozialer Wirklichkeiten durch die Analyse der erhobenen Daten (Flick et al., 2015, S. 106). Außerdem sollen in diesen subjektiven Konstruktionen mögliche Teilhabebbarrieren identifiziert werden. Es wurde deshalb explizit das Unterrichtsfach BuS gewählt, da dieses einerseits neben vielen Bildungspotentialen auch einige Risiken für inklusive Prozesse birgt, wie in Abschnitt 4.3 beschrieben wurde. So wird in den allermeisten Interviews mit Schüler*innen speziell BuS als besonders problematisch beschrieben (Giese, 2021, S. 11). Andererseits besteht hier auch persönliches Interesse, da der Verfasser dieser Masterarbeit das Unterrichtsfach BuS selbst an einer Mittelschule unterrichtet. Auf Basis dieser Vorüberlegungen sollen folgende beiden Fragestellungen beantwortet werden:

1. Wie konstruieren SuS mit körperlichen Beeinträchtigungen inklusiven BuS-Unterricht?
2. Welche Teilhabebbarrieren können in diesen Konstruktionen identifiziert werden?

5.2 Datenerhebung

Die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Daten werden mithilfe von qualitativen Interviews erhoben. Diese werden typischerweise verwendet, um subjektive Sichtweisen von Akteur*innen über in der Vergangenheit liegende Ereignisse, Meinungen, Erfahrungen etc. zu ermitteln. Gekennzeichnet sind qualitative Befragungen dadurch, dass der Gesprächsverlauf in der Regel stärker vom Interviewten gesteuert wird als vom Interviewer. Es wird mit offenen Fragestellungen gearbeitet, die den Interviewten beim Beantworten Spielraum geben. Außerdem wird die Interaktion zwischen Befragten und Interviewer berücksichtigt. Das typische Frage-Antwort-Muster fehlt bei offenen Befragungen, weshalb sie eigentlich keine Interviews im engeren Sinne sind und daher oftmals als Forschungs- und Feldgespräche bezeichnet werden. Der Interviewführer hat in einem qualitativen Interview auch nicht die Rolle eines distanzierten Befragers, sondern eher die eines interessierten Gesprächspartners, der auf den Befragten eingeht, seine eigenen Reaktionen jedoch stets genau reflektiert (Bortz & Döring, 2007, S. 308f.).

Hinsichtlich der Strukturiertheit spricht man bei der gewählten Methode zur Datenerhebung von einem problemzentrierten Interview. Dieses ist, im Vergleich zu einem narrativen Interview, stärker strukturiert, auf eine Problemstellung hin zentriert und basiert auf einer oder mehreren Forschungsfragen. In diesem Fall wurde aufbauend auf den beiden zuvor angeführten Fragestellungen ein Interviewleitfaden erstellt (siehe Kapitel 10.1), durch den sichergestellt werden soll, dass bei der Durchführung der Interviews keine Fragen vergessen werden. Außerdem bietet ein solcher den Vorteil, dass die fertigen Interviews bei der Auswertung leichter verglichen werden können (Pieter et al., 2020, S. 84f.). Der Interviewleitfaden beinhaltet wenige, sehr offen formulierte Fragen, da bei dieser Erhebung subjektives Wissen erhoben wird (Flick, 2011, S. 273).

Konkret wird für die Befragung das episodische Interview herangezogen, das eine Kombination aus zwei methodischen Zugängen darstellt und auf „Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielt, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließenden Fokus auf biographische Prozesse zu legen“ (Flick, 2011, S. 278). Dabei soll einerseits semantisches Wissen über Fragen und Antworten erhoben und andererseits episodisches Wissen, bestehend aus Erinnerungen an bestimmte Situationen, durch Erzählanstöße und Erzählungen erfragt werden. Es handelt

sich also um eine Kombination aus offener Befragung und Erzählung, wobei zweiteres den größeren Raum der Befragungen einnimmt. Das Herzstück der Interviews sind also Erzählungen von Situationen des Schulalltags, in denen die Kinder und Jugendlichen bestimmte Erfahrungen gemacht haben (Flick, 2011, S. 273f.).

Die Befragung, an der jeweils ein Schüler bzw. eine Schülerin, der Interviewende sowie die Lehrkraft teilgenommen haben, wurde im Juni 2022 durchgeführt. Die Interviews wurden mithilfe eines Audioaufzeichnungsgeräts digital aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Außerdem wurden sie anonymisiert, da sie sensible persönliche Daten enthalten. Die Transkripte befinden sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Kapitel 10.2). Eine Beschreibung der Auswahl und Zusammensetzung der an der Befragung teilgenommenen Schüler*innen folgt im nächsten Abschnitt.

5.2.1 Sample

Die Stichprobe setzt sich aus zwei Schülerinnen und einem Schüler einer Wiener Mittelschule zusammen. Alle drei von ihnen haben körperliche Beeinträchtigungen und werden gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen unterrichtet. Das impliziert, dass sie auch an einem inklusiven BuS-Unterricht teilnehmen. Zwei der drei Schüler*innen waren zum Zeitpunkt der Befragung das erste Jahr an dieser Schule, das dritte Kind im letzten Schuljahr, weshalb sie bisher im Unterrichtsfach BuS unterschiedlich viele Erfahrungen sammeln konnten. Für die Befragung wurden sie von einer BuS-Lehrkraft ausgewählt, wobei nicht alle von ihnen von dieser unterrichtet werden. Insgesamt suchte die Lehrperson sechs Schüler*innen aus, allerdings erklärten sich lediglich bei dreien von ihnen die Eltern und Erziehungsberechtigten bereit, ihre Kinder an der Befragung teilnehmen zu lassen. Im nächsten Abschnitt wird die Schule der befragten Schüler*innen kurz beschrieben.

5.2.2 Schule

Die Wiener Mittelschule, in der die Befragung durchgeführt wurde, stellt ihren Schüler*innen ein umfangreiches Therapieangebot zur Verfügung, das dazu beitragen soll, beeinträchtigten

Kindern und Jugendlichen zu einem größtmöglichen Maß an Selbstständigkeit und Lebensqualität im Alltag zu verhelfen. Diese Entwicklungsförderung entspricht auch einem der Ziele inklusiven BuS-Unterrichts, wie in Abschnitt 4.2 beschrieben wurde. Zu diesem Therapieangebot zählen beispielsweise Physio-, Ergo- oder Unterwassertherapie, die im Schulgebäude angeboten werden. Weiters verfügt die Schule auch über einen Motopädagogikraum, in dem eigens ausgebildete Lehrkräfte auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen. Darüber hinaus besitzt diese Bildungseinrichtung einen großen Schulgarten mit vielen weiteren Bewegungs- und Sportmöglichkeiten. Im Vergleich zu vielen anderen Schulen hat die beschriebene Mittelschule, einerseits durch zusätzliche spezifische Räumlichkeiten und andererseits durch speziell ausgebildete Lehrkräfte und Unterstützungspersonal, wie Physio- oder Ergotherapeut*innen, wesentlich mehr Ressourcen, ihre Schüler*innen nach deren individuellen Bedürfnissen zu fördern. Dies wird bei der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten berücksichtigt. Die gewählte Methodik der Datenauswertung wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

5.3 Datenauswertung

Das Ausgangsmaterial bilden die Transkripte der Schüler*innen-Interviews. Zu deren Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen, die eines der meistverwendeten Instrumente zur Textanalyse darstellt (Mayring, 1994, S. 159). Außerdem ist diese für die Analyse episodischer Interviews ausdrücklich empfohlen (Kuckartz, 2018, S. 98). Das zentrale Kennzeichen des inhaltsanalytischen Arbeitens ist das systematische, regelgeleitete Vorgehen. Die Systematik besteht dabei aus folgenden vier Grundsätzen:

1. Schrittweises Vorgehen nach einem festgelegten Ablaufmodell.
2. Kategorien als zentrales Instrument zur Operationalisierung der Daten. Der theoretischen Fundierung der Kategorien kommt dabei große Bedeutung zu.
3. Festlegung der inhaltsanalytischen Analyseeinheiten: Die Auswertungseinheit bestimmt, welche Textteile nacheinander kodiert werden, die Kodiereinheit definiert den kleinsten Materialbestandteil einer Kategorie und die Kontexteinheit bestimmt den größten Textbestandteil einer Kategorie.
4. Bewertung der Analyseergebnisse mittels Gütekriterien (Mayring, 1994, S. 162).

Die qualitative Inhaltsanalyse erhält die Systematik der quantitativen Inhaltsanalyse und stellt damit die qualitativen Analyseschritte in den Mittelpunkt. Auf diese Weise sollen vorschnelle Quantifizierungen vermieden, aber dennoch eine systematische regelgeleitete Auswertung gewährleistet werden. Bei der Bearbeitung des Kommunikationsmaterials gibt es drei Grundtechniken, die nun kurz beschrieben werden. Der Vorgang der zusammenfassenden Interpretation umfasst insgesamt sechs reduktive Prozesse, mit denen das Material so reduziert werden soll, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Die geschaffenen Aussagen sollen also immer noch ein Abbild des Ausgangsmaterials darstellen. Bei der Explikation wird zusätzliches Material herangetragen, um das Verständnis einer Textstelle zu erweitern. Dies ist dann notwendig, wenn die Bedeutung der jeweiligen Textpassage unklar ist. Bei der dritten qualitativen Technik, der Strukturierung, werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Diese werden dann in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen und diejenigen Textpassagen, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann systematisch extrahiert (Mayring, 1994, S. 164ff.). In der nachfolgenden Tabelle werden die induktiv aus dem Datenmaterial gebildeten Kategorien, sowie deren Definitionen, Ankerbeispiele und die jeweiligen Codierregeln, dargestellt.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
K1: Charakteristik des BuS-Unterrichts	Rahmenbedingungen, Ablauf und Inhalte des BuS-Unterrichts.	„Manchmal haben wir auch Yoga gemacht und manchmal Volleyball oder andere Ballspiele. Während Corona sind wir oft in den Garten gegangen, eigentlich fast immer. Das war ganz schön und wir haben meistens Ball gespielt oder wir sind spazieren gegangen. Wir haben auch gemeinsame Spiele gemacht oder sind im	Alle Aussagen, die die Charakteristik des BuS-Unterrichts beschreiben.

		Garten Runden gelaufen. Wir haben einfach viel Bewegung gemacht wie beispielsweise Parcours.“ (B1, Zeile 6-10)	
K2: Anerkennung / Wertschätzung der Lehrperson	Anerkennung beziehungsweise Wertschätzung der Lehrperson gegenüber Schüler*innen.	„Herr ... hat mich in den letzten Jahren sehr unterstützt und das werde ich nicht vergessen. Es gab viele Sachen, die ich vorher nicht konnte und er hat mir damit sehr geholfen. Ich kann diese Sachen jetzt viel besser. Er hat mir mal gesagt „Kann nicht – gibt’s nicht, bevor du es nicht versuchst“.“ (B1, Zeile 10-13)	Alle Aussagen, in denen Anerkennung bzw. Wertschätzung der Lehrperson gegenüber der befragten Person beschrieben wird.
K3: Teilhabe	Gleichberechtigte Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe am BuS-Unterricht.	„Manchmal mochte ich nicht, dass man mit vielen anderen Kindern zusammen geturnt hat. Da sind dann so viele Kinder auf einmal. Bei Parcours finde ich es komisch, wenn ich vor den anderen laufe und mir dann jeder zusieht. Das mochte ich gar nicht, aber ich habe es trotzdem gemacht. Ich kann es ja nicht ändern.“ (B1, Zeile 46-49)	Alle Aussagen, in denen die Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe der befragten Person am Unterrichtsgeschehen beschrieben wird.
K4: Bedeutsamkeit anderer Schüler*innen	Bedeutsamkeit anderer Schüler*innen für die befragten Personen.	„Im Garten schieben sie mich manchmal umher.“ (B2, Zeile 34)	Alle Aussagen, in denen die Bedeutsamkeit anderer Schüler*innen beschrieben wird.

			ler*innen für die befragten Personen beschrieben wird.
--	--	--	--

Tabelle 1: Codesystem (Eigendarstellung)

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen der Schüler*innen angeführt. Um dabei strukturiert vorzugehen, werden die einzelnen Kategorien, die im vorangehenden Kapitel angeführt und erläutert wurden, jeweils einzeln nacheinander besprochen.

6.1 Charakteristik des BuS-Unterrichts

Auf die Frage, was den Bewegungs- und Sportunterricht allgemein charakterisiert, beziehen sich die Antworten der Schüler*innen vor allem auf die äußeren Rahmenbedingungen sowie den methodischen Aufbau einer typischen Unterrichtsstunde. Dabei wird beispielsweise von einem differenzierten Unterrichtsangebot berichtet:

„Wir hatten zwei Mal pro Woche jeweils eine Stunde Turnen. In der Klasse gab es immer zwei Gruppen. Eine, die ein bisschen mehr Sport macht wie zum Beispiel Fußball spielen. Es gibt auch eine kleinere Gruppe, welche in den kleinen Turnsaal geht und dort leichtere Übungen macht.“ (B1, Zeile 2-5)

Darüber hinaus werden vor allem verschiedene Inhalte genannt, die im Unterricht behandelt werden. Dabei wird häufig die Bedeutung des schuleigenen Gartens betont. Das liegt einerseits daran, dass in der Zeit der Corona-Pandemie Bewegung im Freien forciert wurde und daher der BuS-Unterricht häufig außerhalb des Schulgebäudes stattfand. Andererseits aber auch an den zahlreichen Möglichkeiten, die der Schulgarten zu bieten hat. Dieselbe Schülerin meint bezüglich des Unterrichtsgeschehens:

„Manchmal haben wir auch Yoga gemacht und manchmal Volleyball oder andere Ballspiele. Während Corona sind wir oft in den Garten gegangen, eigentlich fast immer. Das war ganz schön und wir haben meistens Ball gespielt oder wir sind spazieren gegangen. Wir haben auch gemeinsame Spiele gemacht oder sind im Garten Runden gelaufen. Wir haben einfach viel Bewegung gemacht wie beispielsweise Parcours.“ (B1, Zeile 6-10)

6.2 Anerkennung / Wertschätzung der Lehrperson

Auf die Frage nach Situationen, in denen die Befragten im BuS-Unterricht von ihrer Lehrkraft gelobt wurden, stellen sich die Ergebnisse sehr unterschiedlich dar. Einzelne Aussagen könnten auf eine eher geringe Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrperson hindeuten: „Da fällt mir jetzt gerade Nichts ein.“ (B3, Zeile 17) oder „Muss es im Sportunterricht sein?“ (B2, Zeile 26). Gleichzeitig wird aber auch ein völlig anderes Bild gezeichnet und die Lehrkraft vielmehr als eine unterstützende und motivierende und für die individuelle motorische Entwicklung prägende Persönlichkeit skizziert:

„Herr ... hat mich in den letzten Jahren sehr unterstützt und das werde ich nicht vergessen. Es gab viele Sachen, die ich vorher nicht konnte und er hat mir damit sehr geholfen. Ich kann diese Sachen jetzt viel besser. Er hat mir mal gesagt „Kann nicht – gibt’s nicht, bevor du es nicht versuchst“. Früher mochte ich Turnen nicht, aber seitdem ich in dieser Schule bin mit den Lehrern und Kindern...(Pause).“ (B1, Zeile 10-14)

6.3 Bedeutsamkeit anderer Schüler*innen

Auf die Frage nach der Rolle und Bedeutsamkeit der Mitschüler*innen im BuS-Unterricht, werden diese zumindest tendenziell als unterstützend beschrieben. Wesentliche Situationen scheinen vor allem zu sein, wenn die Rollstühle der Befragten von anderen Schüler*innen fortbewegt werden und dabei intensiver miteinander in Kontakt getreten wird: „Wenn wir im Garten waren, haben wir mit ihr geredet und sie hat mich auch geschoben.“ (B3, Zeile 20-21) oder „Im Garten schieben sie mich manchmal umher.“ (B2, Zeile 34). Die Peerbeziehungen werden aber auch als wesentlicher Faktor für die positive Wahrnehmung des Unterrichts beschrieben. Dabei werden sowohl die Unterstützung als auch die Zusammenarbeit und der Zusammenhalt in der Gruppe positiv hervorgehoben:

„Machen wir beispielsweise im Turnunterricht Gruppenarbeiten, passen sie auf, dass ich das meiste nicht alleine mache und sie mit mir sind, auf mich aufpassen und machen, was die Lehrer sagen, und mir helfen, wenn ich etwas nicht schaffe.“

In kleinen Gruppen halten wir sowieso meistens zusammen und das passt dann eigentlich ganz gut.“ (B1, Zeile 70-73)

6.4 Teilhabe

In den Interviews wird davon berichtet, dass sportliche Aktivitäten teilweise ungern im Klassenverband durchgeführt werden. Im Speziellen dürfte es eine Barriere darstellen, wenn es sich dabei um eine Bewegungsaufgabe handelt, bei der jeweils nur eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler aktiv ist und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, während alle anderen bei der Bewältigung der Aufgabe zusehen.

„Manchmal mochte ich nicht, dass man mit vielen anderen Kindern zusammen geturnt hat. Da sind dann so viele Kinder auf einmal. Bei Parcours finde ich es komisch, wenn ich vor den anderen laufe und mir dann jeder zusieht. Das mochte ich gar nicht, aber ich habe es trotzdem gemacht. Ich kann es ja nicht ändern.“ (B1, Zeile 46-49)

Angesprochen auf Episoden, in denen die Schüler*innen im BuS-Unterricht eine wichtige Rolle gespielt haben, werden von einem Kind, das im Rollstuhl sitzt, beispielsweise Situationen geschildert, die Erfolgserlebnisse bei kleinen Spielen im Klassenverband beschrieben:

„Im Völkerball habe ich manchmal den Ball einfach so gerettet, dass ich gewartet habe bis der Freigeist kommt und danach haben sie mich abgeschossen aber wir haben durch den Freigeist trotzdem gewonnen.“ (B2, Zeile 44-46)

Auf die Frage, was die Befragten am BuS-Unterricht am meisten vermissen werden, stellen sich die Ergebnisse wiederholt äußerst unterschiedlich dar. So antwortet eine Person etwa knapp: „Eigentlich nichts.“ (B3, Zeile 62). In einem anderen Interview werden hingegen immer wieder die Bedeutsamkeit der Lehrkraft für die persönliche Entwicklung sowie die guten Beziehungen zu den Mitschüler*innen betont. Auf dieselbe Frage heißt es hier beispielsweise:

„In Erinnerung bleiben werden wahrscheinlich die Lehrer, die mich dabei unterstützt haben. Das ist mein letztes Jahr und ich bin dann komplett weg und dann bleiben die Lehrer in Erinnerung, die mich unterstützt und nie aufgegeben haben, obwohl ich es auch wollte.“ (B1, Zeile 77-79)

„Das Zusammenhalten von der Gruppe und dass wir auch Spaß hatten. Wir haben nicht einfach nur geturnt, sondern wir hatten Spaß und haben versucht, das Beste daraus zu machen.“ (B1, Zeile 81-82)

7 Diskussion & Ausblick

Im folgenden Kapitel werden der theoretische und praktische Teil dieser Arbeit zusammengeführt. Die Ergebnisse des empirischen Teils werden interpretiert und mit vorhandenen Forschungsergebnissen verglichen. Außerdem werden Limitationen des Forschungsprozesses besprochen sowie Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen vorgeschlagen.

Wie im letzten Abschnitt beschrieben, berichten zwei der drei befragten Schüler*innen von Episoden aus dem BuS-Unterricht, in denen ihre Rollstühle im Garten von anderen Kindern und Jugendlichen geschoben werden. Die Betroffenen sind in diesen Situationen somit zwar am Lernort anwesend, jedoch nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt, weshalb hier eher von Teilnahme und weniger von gleichberechtigter Teilhabe gesprochen werden kann. Es steht offenbar nicht im Fokus der jeweiligen Lehrperson, alle Schüler*innen zur Teilhabe zu ermutigen. Dies wird auch dadurch unterstrichen, dass sich die beiden Befragten in den Interviews an keine Situation erinnern können, in der sie von ihrer Lehrkraft im BuS-Unterricht gelobt wurden. Auch in bisherigen Forschungsergebnissen berichten Schüler*innen mit Behinderungen von der Erfahrung, von ihrer BuS-Lehrkraft wenig beachtet zu werden, etwa wenn sie bei Sportspielen nicht mitmachen, sondern nur zuschauen dürfen (Reuker et al., 2016, S. 93). Durch den Ausschluss von Gruppenaktivitäten oder die Zuweisung von Sonderrollen, kann bei den Betroffenen ein Gefühl der Andersartigkeit entstehen, das als besonders negativ empfunden wird (Giese, 2021, S. 15).

Einer der beiden beschreibt jedoch beispielsweise auch ein Erfolgserlebnis beim Völkerball spielen. Aufgrund seiner Schilderungen wird deutlich, dass er mit seinem Handeln zum Gelingen des Unterrichts beiträgt, denn durch die Einnahme von Rollen und Positionen in Spielen wird ein Beitrag zum Gewinnen des eigenen Teams geleistet, was als Teilgabe bezeichnet werden kann (Jürgens & Neuber, 2020a, S. 388).

Die dritte Schülerin beschreibt überwiegend positive Erfahrungen sowie große Fortschritte bei der motorischen Entwicklung im BuS-Unterricht, wenngleich sie auch von fordernden Situationen berichtet, die sich insbesondere dann ergeben, wenn bestimmte Bewegungsaufgaben wie Hindernisparcours allein und vor der ganzen Klasse zu bewältigen sind. Bezüglich der Charakteristik des Unterrichts wird erwähnt, dass es ein differenziertes Angebot gibt, bei dem

man sich stets zwischen zwei unterschiedlichen Inhalten entscheiden kann. Die Mitschüler*innen werden zudem als fürsorglich und hilfsbereit beschrieben und der Zusammenhalt in der Gruppe hervorgehoben. Auch in anderen Erhebungen berichten Schüler*innen davon, dass sie im inklusiven BuS-Unterricht Freundschaften schließen und soziale Motive befriedigen können (Reuker et al., 2016, S. 93). Darüber hinaus wird die Lehrperson als außerordentlich unterstützend und motivierend skizziert. Hier kann an bisherige Forschungsergebnisse angeschlossen werden, denn der inklusive BuS-Unterricht wird von Schüler*innen vor allem dann als erfolgreich wahrgenommen, wenn positive Erfahrungen mit der Lehrkraft gemacht werden konnten und wenn bei den Aufgaben im Unterricht Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung standen (Giese, 2021, S. 10; Haegele et al., 2020, S. 419).

Insgesamt stellen sich die Ergebnisse der Befragungen in Übereinstimmung mit dem bisherigen Forschungsstand subjektiver Konstruktionen von Schüler*innen mit Behinderungen ambivalent dar (Reuker et al., 2016, S. 93). Einerseits deuten verschiedene Aussagen der Befragten auf eine geringe Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrkraft gegenüber den beeinträchtigten Schüler*innen hin. Gleichzeitig wird von überwiegend positiven Erfahrungen sowohl mit der Lehrkraft als auch mit den Mitschüler*innen sowie von großen Fortschritten bei der persönlichen motorischen Entwicklung berichtet.

Im Unterschied zu den Forschungsergebnissen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche, in denen häufig von Ablehnung, Mobbing und Ausgrenzung durch Mitschüler*innen berichtet wird (Giese, 2021, S. 10; Haegele et al., 2020, S. 420), gibt es allerdings keine Aussagen der Befragten, die auf ein solches Verhalten der Mitschüler*innen hindeuten. Diese werden vielmehr in allen Interviews zumindest tendenziell als hilfsbereit beschrieben.

Bei den Ergebnissen der Befragungen fällt auf, dass jene Schülerin, die zum Zeitpunkt des Interviews die 8. Schulstufe besuchte, von positiveren Erfahrungen berichtet als die beiden anderen Schüler*innen, die zum selben Zeitpunkt in der 5. Schulstufe und somit erst ein Jahr an dieser Schule waren. Die Ambivalenz der Ergebnisse könnte also möglicherweise mit der Schulbesuchszeit der Befragten in Verbindung stehen, etwa weil sich Entwicklungsfortschritte möglicherweise nach einer gewissen Zeit verstärkt einstellen oder soziale Beziehungen im Laufe der Zeit wachsen. Hier könnten weiterführende Untersuchungen Aufschluss geben.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Schule, an der die Befragungen durchgeführt wurden, im Vergleich zu anderen Mittelschulen, bessere räumliche Möglichkeiten sowie zusätzliches Personal wie Physio- oder Ergotherapeut*innen zur individuellen Entwicklungsförderung der Schüler*innen zur Verfügung hat. Weiters wird darauf hingewiesen, dass bei der Durchführung der Interviews eine Lehrperson dieser Schule anwesend war. Obwohl nicht alle drei Befragten von dieser unterrichtet wurden, kann dennoch eine gewisse Erwünschtheit der Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden. Abschließend wird auf die kleine Stichprobe von lediglich drei Schüler*innen hingewiesen. Wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben, wurden von der Lehrkraft sechs Kinder und Jugendliche für die Befragung ausgewählt, die von unterschiedlichen BuS-Lehrkräften unterrichtet wurden. Bedauerlicherweise gaben jedoch nur bei drei der Schüler*innen die Eltern und Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis für die Befragung ihrer Kinder. In weiterführenden Untersuchungen könnten daher sowohl eine größere Stichprobe als auch ein quantitativer Ansatz wichtige Ergebnisse liefern.

8 Conclusio

Auch wenn eine wirkliche Veränderung des selektiven Schulsystems hin zu einer Schule für alle gegenwärtig nicht ernsthaft politisch unterstützt zu werden scheint, an österreichischen Schulen nach wie vor sowohl gemeinsame Beschulung als auch Sonderbeschulung existieren und sich die Inklusionsquote in den letzten Jahren kaum verändert hat, kann die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 als nicht zu hinterfragendes bildungspolitisches Paradigma angesehen werden.

Unklar ist jedoch, ob es bislang tatsächlich gelingt, die Ausgrenzung marginalisierter Gruppen im inklusiven Setting zu überwinden. Speziell BuS birgt neben den vielen Potentialen auch große Risiken für Inklusionsprozesse, da in diesem Unterrichtsfach die Unterschiede zwischen den Schüler*innen sowie ihre Leistungsunterschiede besonders sichtbar werden. Bisherige Forschungsaktivitäten richteten ihren Fokus primär auf die Sichtweise der Lehrkräfte, Eltern und Mitschüler*innen. Um jedoch herausfinden zu können, ob der BuS-Unterricht inklusiv erlebt wird, ist die Perspektive Betroffener von zentraler Bedeutung.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden qualitative Interviews mit körperlich beeinträchtigten Schüler*innen einer Regelklasse der Sekundarstufe I geführt, um in Erfahrung zu bringen, wie diese den inklusiven BuS-Unterricht wahrnehmen und welche Teilhabebbarrieren in ihren Aussagen identifiziert werden können.

Die Ergebnisse der Befragungen stellen sich, in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen, ambivalent dar. Einerseits berichten die Schüler*innen von Episoden, die auf eine geringe Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrkräfte gegenüber den beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen hindeuten. Auf der anderen Seite werden überwiegend positive Erfahrungen sowohl mit der Lehrkraft als auch mit den Mitschüler*innen sowie große Fortschritte bei der persönlichen motorischen Entwicklung in BuS beschrieben. Teilhabebbarrieren dürften insbesondere Bewegungsaufgaben sein, die von den Schüler*innen allein zu bewältigen sind, während ihnen die gesamte Klasse dabei zusieht.

Im Vergleich zu den Forschungsergebnissen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes für blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche, in denen nicht selten von Ablehnung, Mobbing und Ausgrenzung durch Mitschüler*innen berichtet wird, gibt es allerdings in keinem

der Interviews Aussagen, die auf negative Erfahrungen mit anderen Schüler*innen hindeuten. Diese werden vielmehr als tendenziell hilfsbereit und fürsorglich beschrieben.

9 Literaturverzeichnis

Printmedien

- Aichele V. (2012). Neu in Bewegung: Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Partizipation im Bereich Sport. In Kiuppis F. & Kurzke-Maasmeier S. (Hrsg.), Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention – Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. 41-59. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck B. (2016). Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Altrichter H. & Feyerer E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In Lütje-Klose B., Miller S., Schwab S. & Streese B. (Hrsg.), Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. 31-42. Münster & New York: Waxmann.
- Amorosa H. (2012). Einführung in die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). In Gebhard B., Henning B. & Leyendecker C. (Hrsg.), Interdisziplinäre Frühförderung – Exklusiv – kooperativ – inklusiv. 173-181. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein F. (2016). „Power- und leise Spiele“ mit heterogenen Lerngruppen – Wie kann das gelingen? In Ruin S., Meier S., Leineweber H., Klein D. & Buhren C. (Hrsg.), Inklusion im Sport – Anregungen und Reflexionen. 63-76. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bergeest H. & Boenisch J. (2019). Körperbehindertenpädagogik – Grundlagen – Förderung – Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban I. & Hinz A. (2003). Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boban I., Hinz A., Platte E. & Tiedecken P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierung? In Schuppener S., Bemhard N., Hauser M. & Poppe F. (Hrsg.), Inklusion und Chancengleichheit – Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. 19-24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz R. & Döring N. (2007). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler – Limitierte Sonderausgabe. Heidelberg: Springer.
- Braksiek M., Meier C. & Gröben B. (2021). „Das ist doch nich´ schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht. In Braksiek M., Golus K., Gröben B., Heinrich M., Schildhauer P. & Streblow L. (Hrsg.), Schulische Inklusion Als Phänomen – Phänomene Schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken Schulischer Inklusion. 19-41. Wiesbaden.
- Burckhart H. & Jäger B. (2022). Menschenrechte. In Hedderich I., Biewer G., Hollenweger J. & Markowetz R. (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 89-93. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Derecik A. & Rischke A. (2021). Ohne Demokratie geht es nicht! – Inklusiver Schulsport ist mehr als Teilhabe ermöglichen. In Sportpädagogik, 3, 8-11.

- Fediuk F. (2008). Sport in heterogenen Gruppen – Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Feyerer E. & Altrichter H. (2018). Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In Feyerer E., Prammer W., Prammer-Semmler E., Kladnik C., Leibetseder M. & Wimberger R. (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung – Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. 74-92. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer E., Prammer W., Prammer-Semmler E., Kladnik C., Leibetseder M. & Wimberger R. (2018). System. Wandel. Entwicklung. – Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick U., Kardorff E. & Steinke I. (2015). Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Greve S. (2016). Spiele in heterogenen Lerngruppen gemeinsam inszenieren – Reflexionsgespräche als gestaltendes Element einer inklusiven Spielvermittlung. Sportunterricht, 65(10), 291-294.
- Häßler F., Burgert M., Fegert J. M. & Chodan W. (2015). Internationale Aspekte der Verankerung inklusiver Unterrichtskonzepte. In Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43 (4), 243-253.
- Hennemann T. & Leidig T. (2018). Gelingensbedingungen und Herausforderungen für schulische Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive und besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung – Denkanstöße für den Schulsport. In Ruin S., Becker F., Klein D., Leineweber H., Meier S. & Uhler-Derigs H. G. (Hrsg.), Im Sport zusammenkommen – Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven. 17-36. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Heubach P. (2013). Inklusion im Schulsport – Schul- und Vereinssport im Fokus. Hamburg: disserta Verlag.
- Hüppe H. (2012). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Herausforderung und Maßstab sport- und bildungspolitische Gestaltung. In Kiuppis F. & Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention – Interdisziplinäre Zugänge und politische Positionen. 91-98. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hutzler Y., Meier S. & Reuker S. (2017). Einstellungen von Sportlehrkräften zu inklusivem Sportunterricht – mögliche Bezugspunkte (inter-)nationaler Forschung. In Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (3), 244-254.
- Hinz A. (2010). Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In Hinz A., Körner I. & Niehoff U. (Hrsg.), Auf dem Weg zur Schule für alle – Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. 63-75. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Katzer M., Klotz T. & Bardehle D. (2017). Behinderungsformen und ihre Relation zu Geschlecht und Gesundheit mit Fokus auf männliche Sexualität. In Stiftung Männergesundheit (Hrsg.), Sexualität von Männern – Dritter Deutscher Männergesundheitsbericht. 189-198. Psychosozial-Verlag.

- Klauß T. (2010). Auf dem Weg zur Schule für alle. In Hinz A., Körner I. & Niehoff U. (Hrsg.), Auf dem Weg zur Schule für alle – Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. 45-52. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Kronauer M. (2018). Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In Feyrerer E., Prammer W., Prammer-Semmler E., Kladnik C., Leibetseder M. & Wimberger R. (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung – Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. 40-54. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Leineweber H., Becker F., Meier S. & Ruin S. (2018). Inklusiver Schulsport – eine geteilte Vorstellung oder unvereinbare Positionen? Eine Zusammenführung der Diskursstränge. In Ruin S., Becker F., Klein D., Leineweber H., Meier S. & Uhler-Derigs H. G. (Hrsg.), Im Sport zusammenkommen – Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven. 227-245. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Neumann P. (2013). Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Pfitzner M. & Liersch J. (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht – sportpädagogisch-didaktische Perspektiven. In Ruin S., Becker F., Klein D., Leineweber H., Meier S. & Uhler-Derigs H. G. (Hrsg.), Im Sport zusammenkommen – Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven. 37-56. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Pioch L. (2019). Inklusion von Menschen mit Behinderung an deutschen Universitäten von vier Bundesländern – ein Vergleich unter der Perspektive der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für eine inklusive Hochschule. Augsburg.
- Platte A. (2010). Inklusiver Unterricht – eine didaktische Herausforderung. In Hinz A., Körner I. & Niehoff U. (Hrsg.), Auf dem Weg zur Schule für alle – Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. 87-100. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Racaniello S. (2017). Möglichkeiten der Inklusion im Sportunterricht. Hamburg: disserta Verlag.
- Rieder E. (2021). Definitionen, Modelle, Paradigmen und Ansätze zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Österreich gemäß Artikel 24 UN-BRK. In Ganner M., Rieder E., Voithofer C. & Welti F. (Hrsg.), Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland. 161-184. Innsbruck.
- Rörig S. & Uhler-Derigs H. G. (2018). Belastungen von Lehrkräften bei Bewegung, Spiel und Sport in der Schule der Vielfalt – Anforderungen und Möglichkeiten der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. In Ruin S., Becker F., Klein D., Leineweber H., Meier S. & Uhler-Derigs H. G. (Hrsg.), Im Sport zusammenkommen – Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven. 97-110. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Ruin S. & Meier S. (2014). „Fragt doch mal uns!“ – Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge 59(1), 67-87.

- Ruin S., Meier S. & Leineweber H. (2016). Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In Ruin S., Meier S., Leineweber H., Klein D. & Buhren C. (Hrsg.), Inklusion im Schulsport – Anregungen und Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schoo M. (2010). Bewegungsförderung in Schule, Werkstatt und Verein. In Schoo M. (Hrsg.), Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. 16-53. München: Ernst Reinhardt.
- Schön M. & Stark R. (2015). Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. In Siedenbiedel C. & Therer C. (Hrsg.), Grundlagen inklusiver Bildung Teil 1 – Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. 197-216. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Seitz S. (2004). Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In Schnell I. & Sander A. (Hrsg.), Inklusive Pädagogik. 215-231. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon T. & Pech D. (2019). Partizipation. In Frohn J., Brodesser E., Moser V. & Pech D. (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. 40-42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon T. (2018). Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In Feyerer E., Prammer W., Prammer-Semmler E., Kladnik C., Leibetseder M. & Wimberger R. (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung – Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. 123-128. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiemann H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. Sportunterricht (6), 168-172.
- Tiemann H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In Giese M. & Weigelt L. (Hrsg.), Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. 53-66. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Tiemann H. (2018). Inklusion im Schulsport. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 59(1), 9-28.
- Tiemann H. (2021). Ein Fachkollegium auf dem Weg – Mit dem Index für Inklusion zu einer inklusiven Schulsportentwicklung In Zeitschrift für Sportpädagogik, 3, 12-15.
- Tillmann V. & Anneken V. (2019). Teilhabe an den gesundheitsförderlichen Potenzialen von Sport und Bewegung. In Walther K. & Römisch K. (Hrsg.), Gesundheit inklusive – Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. 229-245. Wiesbaden: Springer.
- Venth G. (2015). Inklusion: Beispiele aus der Schulpraxis und Beratung – Das Kardinal-von-Galen-Haus auf den Weg zur inklusiven Schule. In Fischer E., Heimlich U., Kahlert J. & Lelgemann R. (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. 203-223. Stuttgart: Kohlhammer.
- Von Saldern M. (2010). Heterogenität – Eine Herausforderung für die Bildung. In Hinz A., Körner I. & Niehoff U. (Hrsg.), Auf dem Weg zur Schule für alle – Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik überwinden. 53-62. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

- Wansing G. (2013). Inklusion und Behinderung – Standortbestimmung und Anfragen an den Sport. In Anneken V. (Hrsg.), Inklusion durch Sport – Forschung für Menschen mit Behinderungen. 9-24. Köln: Sportverlag Strauß.
- Weigelt L. (2015). Herausforderungen für den inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Leistungssituationen. In Giese M. & Weigelt L. (Hrsg.), Inklusiver Sportunterricht – in Theorie und Praxis. 80-91. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Werning R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 601-623.

Elektronische Medien

- Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Jänner 1988, das zuletzt durch Artikel II Z 11, 12, 13 und 15 am 1. Juli 1988 geändert worden ist.
- Buchner T. & Proyer M. (2019). From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. European Journal of Teacher Education, 43(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691992>
- Bundesbehindertengesetz (BBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Juli 1990.
- Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Jänner 2006, das zuletzt durch Artikel 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 und 12 am 25. Mai 2018 geändert worden ist.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. 1-11. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24e952b9-0dd7-4c60-8c23-ed26622359b9/rl_inklusive_modell_2015.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.a). Lehrpläne. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.b). Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016). UN-Behindertenrechtskonvention – Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020, 26. November). Nationaler Aktionsplan Behinderung. Zugriff am 25. Juli 2022 unter <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022-2030 – Österreichische Strategie zur Umsetzung

der UN-Behindertenrechtskonvention <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:97c546c6-166b-4990-9efb-79d3ed4f3797/2022-07-06%20NAP%20Behinderung%202022-2030.pdf>

Coenen M., Rudolf K.-D., Kus S. & Dereskewitz C. (2018). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) – Implementierung in der klinischen Routine am Beispiel der ICF Core Sets der Hand. Bundesgesundheitsblatt, 61, 787-795. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2748-5>

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2012). ICF Version 2005. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/zusatz-02-vor-einfuehrung.htm>

Doll-Tepper G., Blessing-Kapelke U., Härtei T., Wiesel-Bauer L., Gramkow K., Wiencek W., ... Schmidt-Gotz (2013). Bewegung leben – Inklusion leben – Wege und Beiträge des organisierten Sports in Deutschland zu einer inklusiven Gesellschaft. Zugriff am 19. Juli 2022 unter https://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/inklusion/Bewegung%20leben%20-%20Inklusion%20leben_Wege%20des%20organisierten%20Sports%20in%20Deutschland.pdf

Doll-Tepper G., Dinold M., Friedrich G., Gröben B., Heim C., Hunger I., ... Zimlich M. (2015). Inklusion und Sportwissenschaft – Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Zugriff am 13. Juli 2022 unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf

Flick U. (2011). Das Episodische Interview. In Oelerich H. & Otto H.-U. (Hrsg.), Empirische Forschung und soziale Arbeit. 273-280. Verlag für Sozialwissenschaften. [doi: 10.1007/978-3-531-92708-4_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17)

Giese M. (2016). Inklusive Sportpädagogik – Kritische Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung. Sportwissenschaft, 46, 102-109. [DOI 10.1007/s12662-015-0382-z](https://doi.org/10.1007/s12662-015-0382-z)

Giese M. (2021). Subjektive Konstruktionen von Teilhabebbarrieren im inklusiven Sportunterricht von blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 9(2), 6-23. [DOI: 10.5771/2196-5218-2021-2-6](https://doi.org/10.5771/2196-5218-2021-2-6)

Giese M., Ruin S., Baumgärtner J. & Haegele J. A. (2021). “... and after That Came Me”. Subjective Constructions of Social Hierarchy in Physical Education Classes among Youth with Visual Impairments in Germany. International journal of environmental research and public health, 18(20), 10946. [doi:10.3390/ijerph182010946](https://doi.org/10.3390/ijerph182010946)

Haegele J. A., Giese M., Wilson W. J. & Oldörp F. (2020). Bruchlinien der Inklusion. Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer international sichtbaren sportpädagogischen Inklusionsforschung. German journal of exercise and sport research, 50(3), 417-425. [doi:10.1007/s12662-020-00663-w](https://doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w)

- Jürgens M. & Neuber N. (2020a). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine video-basierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. Herausforderung Lehrerinnenbildung, 3(1). <https://doi.org/10.4119/hlz-2546>
- Jürgens M. & Neuber N. (2020b). Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. 109–128. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_7
- Mayrhofer L., Oberwimmer K., Toferer B., Neubacher M., Freunberger R., Voktenhuber S. & Baumeegger D. (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Oberwimmer K., Voktenhuber S., Lassnigg L. & Schreiner C. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. 123-196. Wien: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.2>
- Mayring P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In Boehm A., Mengel A. & Muhr T. (Hrsg.), Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. 159-175. Konstanz: UVK Univ.-Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-14565>
- Pieter A., Fröhlich M., Mayerl J. & Kemmler W. (2020). Qualitative Forschungsmethoden. In Fröhlich M., Mayerl J., Pieter A. & Kemmler W. (Hrsg.), Einführung in die Methodik, Methodologie und Statistik im Sport. Springer-Verlag. 80-91. doi.org/10.1007/978-3-662-61039-8
- 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, 88-101. [DOI 10.1007/s12662-016-0402-7](https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7)
- Ruin S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. German journal of exercise and sport research, 47, 221-231. [doi:10.1007/s12662-017-0452-5](https://doi.org/10.1007/s12662-017-0452-5)
- Ruin S., Giese M. & Haegele J. A. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. British Journal of Visual Impairment, 39(1), 20-30. [DOI: 10.177/0264619620961813](https://doi.org/10.177/0264619620961813)
- Spencer-Cavaliere N. & Watkinson E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. Adapted Physical Activity Quarterly, 27(4), 275-293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Statistik Austria (2021). Bildung in Zahlen – Tabellenband. Wien: Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2019_20_-_Tabellenband.pdf
- Wagner R. & Kaiser D. (2004). Was ist Behinderung? – Einführung in das Behindertenrecht. 1-4. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-17151-2_1
- World Health Organisation (2020). WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

10 Anhang

10.1 Interviewleitfaden

Ich werde dich jetzt bitten, mir Situationen zu erzählen, die du in deinem BuS-Unterricht erlebt hast.

Einstiegsfrage

Erzähl mir bitte mal: Wenn du BuS hast ... was passiert da?

Beschreib mir bitte mal Situationen, in denen du im BuS-Unterricht besonders wichtig warst.

Erzähl mir bitte mal Situationen, in denen du von deiner BuS-Lehrkraft gelobt wurdest.

Beschreib mir bitte einmal Situationen, in denen du im BuS-Unterricht nicht so wirklich dabei warst.

Erzähl mir bitte mal Situationen, in denen MitschülerInnen von dir im BuS-Unterricht wichtig waren.

Und jetzt beschreib mir bitte noch eine Situation, in der du dich Im BuS-Unterricht einbringen konntest.

Abschlussfrage

Gibt es noch etwas, das du mir über deinen BuS-Unterricht erzählen möchtest?

10.2 Transkripte

Interview 1

I: Interviewer

B1: Befragter

L: Lehrer

- 1 I: Erzähl mir bitte, wenn du Bewegung und Sport hast, was dort passiert?
- 2 **B1:** Mein Turnlehrer war Herr Ich hatte ihn immer die letzten vier, fünf Jahre. Wir hatten
3 zwei Mal pro Woche jeweils eine Stunde Turnen. In der Klasse gab es immer zwei Gruppen.
4 Eine, die ein bisschen mehr Sport macht wie zum Beispiel Fußball spielen. Es gibt auch eine
5 kleinere Gruppe, welche in den kleinen Turnsaal geht und dort leichtere Übungen macht.
6 Manchmal haben wir auch Yoga gemacht und manchmal Volleyball oder andere Ballspiele.
7 Während Corona sind wir oft in den Garten gegangen, eigentlich fast immer. Das war ganz
8 schön und wir haben meistens Ball gespielt oder wir sind spazieren gegangen. Wir haben auch
9 gemeinsame Spiele gemacht oder sind im Garten Runden gelaufen. Wir haben einfach viel
10 Bewegung gemacht wie beispielsweise Parcours. Herr Volk hat mich in den letzten Jahren sehr
11 unterstützt und das werde ich nicht vergessen. Es gab viele Sachen die ich vorher nicht konnte
12 und er hat mir damit sehr geholfen. Ich kann diese Sachen jetzt viel besser. Er hat mir mal
13 gesagt „*Kann nicht – gibt’s nicht, bevor du es nicht versuchst*“. Früher mochte ich Turnen nicht,
14 aber seitdem ich in dieser Schule bin mit den Lehrern und Kindern...(Pause).
- 15 I: Kannst du mir eine Situation beschreiben, in welcher du im Bewegungs- und Sportunterricht
16 besonders wichtig warst?
- 17 **L:** Die Frage muss man etwas anders formulieren. Wenn wir Turnunterricht haben ist es so,
18 dass nur die Anwesenheit wichtig ist, damit wir vor allem in einer kleinen Gruppe...(Pause). Es
19 gibt Dinge, bei welchen ich der Meinung war, dass sie Jasmina bei der Selbstständigkeit helfen.
20 Wir versuchen im Turnunterricht die einzelnen Übungen so abzuwandeln, dass man länger-
21 fristig etwas davon hat. Ich weiß noch, als Jasmina zu uns in die erste Klasse kam, hat sie es
22 gerade so geschafft mit dem Aufzug in den dritten Stock zu ihrer Klasse zu fahren. Jasmina
23 hatte damals unsere Handläufe in Verwendung und ist so bis zur Klasse gekommen, um sich
24 auf ihren Platz zu setzen. Das war’s. Für weitere Gehstrecken durften wir sie dann immer un-
25 terstützen. Wir haben den Turnunterricht damit begonnen, auf eine Langbank rauf- oder run-
26 terzustiegen oder sich von der Langbank aufzurollen und aufzustehen. Sie hat da immer sehr
27 brav mitgemacht und es hat sich so weiterentwickelt...(Pause). Wir hatten auch noch Unter-
28 wassertherapie, wo Jasmina oft mit dabei war. Mit diesen dort erlernten Bewegungsformen
29 fiel es ihr immer leichter und mittlerweile kommt...(Pause). Jasmina, benutzt du den Fahrten-
30 dienst noch?
- 31 **B1:** Ja.
- 32 **L:** Sie kommt mit dem Fahrtendienst her, steigt unten in den Aufzug ein, oben aus und geht
33 dann alleine in die Klasse. Wir haben Jasmina einfach fit für das weitere Leben gemacht, damit

34 es ihr leicht fällt sich zu bewegen oder ihr Können ausnützt. Das haben wir mittlerweile gut
35 hinbekommen, oder?

36 **B1:** Ja.

37 **L:** Deswegen ist die Wichtigkeit im Turnunterricht für sie bzw. unsere ganzen Kindern die An-
38 wesenheit. Das ist das Entscheidende und dementsprechend versuchen wir sie mit den The-
39 rapiemöglichkeiten so anzuleiten, dass sie das schaffen. Der Turnunterricht ist in diesem Sinne
40 ein sehr wichtiges Element. Jasmina war es nicht bewusst, dass dies so wichtig ist, dennoch
41 hat sie es gemacht. Sie hat so viel Vertrauen und hat Dinge, welche vorher unmöglich oder
42 sehr schwer waren, dann mit viel Unterstützung geschafft.

43 **I:** Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du vielleicht nicht ganz so dabei warst oder
44 dich nicht dazugehörig gefühlt hast und dir gedacht hast, dass heute überhaupt nichts geht
45 und du auch keine Lust dazu hast?

46 **B1:** Das gab es nicht so. Manchmal mochte ich nicht, dass man mit vielen anderen Kindern
47 zusammen geturnt hat. Da sind dann so viele Kinder auf einmal. Bei Parcours finde ich es ko-
48 misch, wenn ich vor den anderen laufe und mir dann jeder zusieht. Das mochte ich gar nicht,
49 aber ich habe es trotzdem gemacht. Ich kann es ja nicht ändern.

50 **L:** Das ist eher von den Erwachsenen abhängig, wie sehr man jemandem etwas zumuten kann
51 bzw. ob die Person es wirklich nicht kann oder einfach nicht will. Wir haben einige die sagen
52 sie können nicht, aber in Wirklichkeit wollen sie nicht. Bei Jasmina war das eher das Gegenteil.
53 Sie konnte wirklich nicht und wollte dadurch nicht. Das kennen wir Erwachsenen auch. Bei mir
54 denke ich da an das Geräteturnen. Ich habe mich geniert den anderen signalisieren zu müssen,
55 dass ich das nicht kann. Wir Erwachsenen sind sehr gefordert das in Gruppe so zu managen,
56 dass die sportlich etwas Begabteren den Kürzeren ziehen und die anderen in den Vordergrund
57 treten. Man muss von nicht können zu probieren gehen. Jasmina war eine von wenigen die
58 gesagt hat, dass sie es versucht. Sie war dann sehr stolz, dass es doch funktioniert hat. Das ist
59 jetzt nichts Negatives unseren Kindern gegenüber aber sie haben oft Angst davor, sich etwas
60 zuzutrauen. Bei uns funktioniert die Integration deswegen etwas anders. Die etwas sportlich
61 Begabteren müssen lernen sich unterzuordnen und die anderen lernen dadurch besser zu
62 werden und eine stärkere Persönlichkeit zu erlangen. Es gibt auch Kinder, die sich nicht trauen
63 etwas zu sagen und irgendwann kennt man alle lange genug um zu wissen, wem ich welche
64 Dinge zumuten kann. Vielen ist es gar nicht aufgefallen, dass es gar nicht darum geht uns Ge-
65 nüge zu tun, sondern sich selber Genüge zu tun. Wir hatten in der Wassertherapie oft genug
66 die Möglichkeit Dinge zu erlernen die plötzlich funktionierten. Die anderen haben sich da gar
67 keine Gedanken darüber gemacht sondern Jasmina hat das dann einfach gemacht. Das wurde
68 Schritt für Schritt und pro Schuljahr einfach besser.

69 **I:** Fällt dir eine Situation ein, in welcher Mitschüler von dir besonders wichtig waren?

70 **B1:** Machen wir beispielsweise im Turnunterricht Gruppenarbeiten, passen sie auf, dass ich
71 das meiste nicht alleine mache und sie mit mir sind, auf mich aufpassen und machen, was die
72 Lehrer sagen und mir helfen, wenn ich etwas nicht schaffe. In kleinen Gruppen halten wir so-
73 wieso meistens zusammen und das passt dann eigentlich ganz gut.

74 **I:** Gibt es noch etwas, das du mir erzählen möchtest? Es geht gar nicht um gut oder schlecht,
75 sondern ich möchte einfach wissen, wie es ist. Fällt dir spontan etwas ein, weil es besonders
76 gut, schlecht oder interessant war? Was wird dir in Erinnerung bleiben?

77 **B1:** In Erinnerung bleiben werden wahrscheinlich die Lehrer, die mich dabei unterstützt ha-
78 ben. Das ist mein letztes Jahr und ich bin dann komplett weg und dann bleiben die Lehrer in
79 Erinnerung die mich unterstützt und nie aufgegeben haben, obwohl ich es auch wollte.

80 **I:** Was wird dir in Erinnerung bleiben, wenn du an deine Mitschüler denkst?

81 **B1:** Das Zusammenhalten von der Gruppe und dass wir auch Spaß hatten. Wir haben nicht
82 einfach nur geturnt sondern wir hatten Spaß und haben versucht das Beste daraus zu machen.

Interview 2

I: Interviewer

B2: Befragter

L: Lehrer

1 I: Wenn du an deinen Bewegungs- und Sportunterricht denkst, was passiert dort?

2 B2: Wir gehen eigentlich immer in den Garten und spielen am Hartplatz Völkerball oder so.

3 I: Das heißt, ihr seid viel draußen im Garten?

4 B2: Ja.

5 I: ..., kannst du mir eine Situation erzählen, in der du im Bewegungs- und Sportunterricht be-
6 sonders wichtig warst?

7 B2: Weiß ich jetzt nichts.

8 I: Oder sagen wir es so, in der du besonders viel Spaß hattest?

9 B2: Wenn wir im Garten sind, dann spielen wir immer.

10 L: Der Garten ist deswegen so interessant, weil wir aufgrund der Corona-Zeit Turnen im Freien
11 hatten. Wir haben das große Glück, dass wir hinten einen großen Schulgarten haben und wir
12 mit den Kindern dadurch rausgehen konnten. Im Turnsaal wäre es ansonsten eng, weil es ein
13 sehr starker Jahrgang ist. Wir haben zwar Platz und wir versuchen, dass alle die Spiele bzw.
14 Übungen machen können. Sind Rolli-Fahrer dabei, versuchen wir das abzuwandeln oder die
15 Rolli-Gruppe die Übungen adäquat zu den Rollstühlen macht und die „zu Fuß Gehenden“ die
16 Übungen ohne Rolli ausführen bzw. auch die mitmachen können, die zu Fuß Schwierigkeiten
17 haben, jedoch keinen Rolli brauchen. Oft denken die Kinder gar nicht darüber nach was sie
18 können und was nicht, sondern es liegt in unserem Ermessen, was wir ihnen zutrauen können
19 und was ihnen weiterhelfen kann. Somit sind sie im Endeffekt alle gleich wichtig und das Wich-
20 tigste ist der Zusammenhalt untereinander, dass niemand den anderen irgendwie schlecht
21 behandelt oder schlecht macht vor den anderen. Jeder muss auf den anderen Rücksicht neh-
22 men. Dieser klassische Wettkampfgedanke ist zwar nicht ausgeschaltet, steht aber nicht im
23 Vordergrund. Im Vordergrund steht das Mitmachen, jeder so gut er eben kann.

24 I: Ich hätte dich gerne gefragt, ob du dich an eine Situation erinnern kannst, in der du gelobt
25 wurdest?

26 B2: Muss es im Sportunterricht sein?

27 L: Nimm die Unterwassertherapie als Beispiel.

28 B2: Ich kann alleine im Wasser stehen und langsam gehen. Ich kann besser gehen.

29 I: Kannst du dich auch an eine Situation erinnern, in der du vielleicht nicht so ganz dabei warst?

30 In der du das Gefühl hattest, dass es dir heute keinen Spaß macht?

31 **B2:** Im Sportunterricht eigentlich nicht.

32 **I:** Kannst du mir auch noch eine Situation schildern, in der Mitschüler von dir besonders wichtig waren?

33

34 **B2:** Im Garten schieben sie mich manchmal umher.

35 **I:** Mit dem Rolli?

36 **B2:** Ja.

37 **I:** Das heißt, die anderen helfen dir?

38 **B2:** Ja.

39 **I:** Super. Fällt dir vielleicht eine Situation ein, in der ein Mitschüler von dir ganz etwas tolles gemacht hat oder ganz besonders wichtig war?

40

41 **B2:** Nur das sie mir helfen, sonst fällt mir nichts ein.

42 **I:** Ich weiß du bist erst seit einem Jahr da, aber kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du dich im Sportunterricht besonders einbringen konntest?

43

44 **B2:** Im Völkerball habe ich manchmal den Ball einfach so gerettet, dass ich gewartet habe bis der Freigeist kommt und danach haben sie mich abgeschossen aber wir haben durch den Freigeist trotzdem gewonnen.

45

46

47 **I:** Weil du der Freigeist warst?

48 **B2:** Nein, weil ich gewartet habe, bis der Freigeist drinnen ist und dann haben wir gewonnen.

49 **I:** Sehr cool, das ist gut. Gibt es noch etwas, das zu mir erzählen möchtest? Was ist bei euch besonders gut oder schlecht?

50

51 **B2:** Eigentlich nichts.

Interview 3

I: Interviewer

B3: Befragter

L: Lehrer

- 1 **I:** Was passiert bei euch im Bewegungs- und Sportunterricht?
- 2 **B3:** Wenn es warm ist, gehen wir raus in den Garten und laufen ein paar Runden. Ich war aber
3 nicht so oft da, weil ich ein bisschen krank war und auch wegen Corona. Da waren wir zu
4 Hause. Im Turnsaal turnen wir auch oft und machen etwas.
- 5 **I:** Kannst du mir eine Situation beschreiben, in der du im Sportunterricht besonders wichtig
6 warst?
- 7 **B3:** Ich weiß jetzt nicht.
- 8 **I:** Kannst du dich vielleicht an eine Situation erinnern, in der du nicht so ganz dabei warst?
- 9 **B3:** Beim Laufen.
- 10 **I:** Fährst du dann mit dem Rolli?
- 11 **B3:** Ich halte mich an meinem Rollator.
- 12 **I:** Kannst du dann mit dem Rollator mitlaufen?
- 13 **B3:** Ja, aber langsam.
- 14 **I:** Wie ist das für dich, mit dem Rollator mitzugehen?
- 15 **B3:** Ein bisschen schwer, aber es geht. Ich gehe oft keine ganze Runde, sondern nur eine halbe.
- 16 **I:** Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du von deinem Sportlehrer gelobt wurdest?
- 17 **B3:** Da fällt mir jetzt gerade nichts ein.
- 18 **I:** Wenn du an deine Mitschüler denkst, gab es eine Situation, in der ein Mitschüler von dir
19 besonders wichtig war?
- 20 **B3:** Ja, an eine. Wenn wir im Garten waren haben wir mit ihr geredet und sie hat mich auch
21 geschoben.
- 22 **I:** Sie hat dir also damit geholfen?
- 23 **B3:** Ja.
- 24 **I:** Super. Fällt dir auch ein Moment ein, wo ein Mitschüler ganz etwas tolles gemacht hat?

25 **L:** Warst du beim Sportfest da?

26 **B3:** Ja.

27 **L:** Wir hatten beim Sportfest ein paar Stationen und Sportbewerbe wie zum Beispiel einen
28 Rolli-Sprint. Kannst du dich da an eine Situation erinnern, in der dich deine Mitschüler gelobt
29 haben, weil du etwas ganz Tolles gemacht hast und die anderen gesagt haben „Hurra, ...! Das
30 war super!“

31 **B3:** Ja, beim Rolli-Sprint.

32 **L:** Den Rolli-Sprint hast du mit deinem E-Rolli absolviert, oder?

33 **B3:** Ja.

34 **L:** Da waren die anderen ganz stolz, dass dein E-Rolli die Strecke so schnell und so toll bewältigt
35 hat. Du hast dich auch gefreut, dass es so gut geklappt hat.

36 **B3:** Ja, ich habe sogar einen Pokal bekommen.

37 **L:** Verwendest du den Rollator öfter, als den E-Rolli?

38 **B3:** Ja, viel öfter.

39 **L:** Den E-Rolli nimmst du also nur, wenn du ein bisschen schneller mobil sein musst.

40 **B3:** Ja, oder bei Ausflügen und im Garten.

41 **I:** Was habt ihr bei dem Sportfest noch gemacht?

42 **B3:** Es gab ein paar Stationen und die Kinder konnten eine Runde gehen und Laufen oder auch
43 drei Runden laufen.

44 **I:** Was hat dir dabei am meisten gefallen?

45 **B3:** Ich glaube die Stationen.

46 **I:** Welche Station?

47 **B3:** Alle.

48 **I:** Fällt dir eine Situation ein, in der du dich im Sportunterricht einbringen und mitentscheiden
49 konntest?

50 **L:** ..., stell dir vor ihr habt im Turnunterricht eine Aufgabe bekommen. Gab es da etwas, wo du
51 den entscheidenden Punkt erreicht hast oder besonders schnell warst? Wo du dir selbst ge-
52 sagt hast „Ich habe es geschafft, meine Mannschaft so zu unterstützen, dass ich am Ende das
53 Entscheidende war“. Zum Beispiel beim Basketball oder Ballspielen habt ihr einen Punkt be-
54 kommen und dadurch gewonnen, weil du etwas ganz besonders gut gemacht hast. Kannst du
55 dich da an etwas erinnern?

56 **B3:** Nein.

57 **I:** Allerletzte Frage. Gibt es noch etwas, das du mir erzählen möchtest, egal ob gut oder
58 schlecht? Wir haben ja bald Ferien. Was fällt dir als allererstes ein, wenn du an deinen Sport-
59 unterricht zurückdenkst?

60 **B3:** Das Laufen.

61 **L:** Was wird dir in den Ferien ohne Sportunterricht am meisten fehlen?

62 **B3:** Eigentlich nichts.

63 **L:** Auch nicht unser Garten?

64 **B3:** Doch.

65 **I:** ..., danke das war super.

10.3 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, Mai 2023,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sch Si', is written over a light gray rectangular background.