



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Umsetzung von sportcurricularen Vorgaben für SchülerInnen
mit und ohne Beeinträchtigung aus der Sicht von
Sportlehrkräften

verfasst von | submitted by

Brigitte-Christine Pflaumer BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Resch Privatdoz. Bakk. MSc

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei allen bedanken, die mir in den letzten Jahren bei der Entstehung dieser Arbeit geholfen haben.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Katharina Resch, Privatdoz. Bakk. MSc für die großartige Unterstützung und die wertvollen Feedbacks, die ich im Laufe des Entstehungsprozesses dieser Arbeit erhalten habe.

Für das sorgfältige Korrekturlesen danke ich meiner Studienkollegin Sophie Hlawka.

Großer Dank gebührt meinen Eltern Sofia Pflaumer und Walter Pflaumer für alles, was sie mir in meinem Leben ermöglicht haben und für die liebevolle und finanzielle Unterstützung.

Genauso dankbar bin ich meinem Partner Stefan Oancea für die psychische Unterstützung und Motivation und all meinen StudienkollegInnen für den anregenden fachlichen Austausch und wertvolle Rückmeldungen.

Zusammenfassung

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit liegt der Sportunterricht, mit Bezug auf die curricularen Vorgaben und die daraus resultierenden Folgen aus der praktischen Umsetzung von Inklusion. Es gilt herauszufinden, welche Auswirkungen sportcurriculare Vorgaben auf die Inklusion von SchülerInnen im Sportunterricht haben und wie die curricularen Vorgaben im Sportunterricht in Österreich gestaltet sind. Auch der Frage in Bezug auf die Erkenntnisse aus den bisherigen Studien zu den Einstellungen von Sportlehrkräften und zur Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht wird nachgegangen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Methode der Dokumentenanalyse herangezogen. Analysiert sind die aktuellen Versionen des Schulorganisationsgesetzes und des Schulunterrichtsgesetzes mit Bezug auf den Sportunterricht und Inklusion sowie die Lehrpläne der Volksschule, der allgemeinbildenden höheren Schule, der Mittelschule und der Polytechnischen Schule. Die Analyse hat zu dem zentralen Ergebnis geführt, dass eine Diskrepanz zwischen den idealisch formulierten Vorgaben und der praktischen Umsetzung ersichtlich ist. Dementsprechend konnte ein Mangel an spezifischen Leitlinien und Hinweisen im Hinblick auf die systematische Umsetzung im Sportunterricht beleuchtet werden.

Aus der vergleichenden Analyse zu den sportcurricularen Vorgaben und den Einstellungen der Lehrkräfte kann verdeutlicht werden, dass die Inklusion im Sportunterricht von den Rahmenbedingungen, Einstellungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie von den vorhandenen Ressourcen abhängig ist. Die konkrete praktische Umsetzung ist im Curriculum außer Acht gelassen und stellt eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar.

Abkürzungsverzeichnis

SPF Sonderpädagogischen Förderbedarf

EU Kommission Europäische Kommission

UN-BRK Behinderungsrechtskonvention

SchpflG Schulpflichtgesetz

SchOG Schulorganisationsgesetz

SchUG Schulunterrichtsgesetz

Idgf In der geltenden Fassung

BEinstG Behinderteneinstellungsgesetz

NAP Nationale Aktionsplan Behinderung

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 2-1 Was ist Inklusion? (2020). URL: https://deutschteam.wordpress.com/2020/02/16/2dsd-inklusion-und/.....</i>	<i>10</i>
<i>Abbildung 2-2 Das Märchen von der Meritokratie und die Chancengleichheit (2023): https://denbegriffenaufdengrund.wordpress.com/2016/06/15/das-maerchen-von-der-meritokratie-und-der-chancengleichheit/.....</i>	<i>15</i>
<i>Abbildung 2-3 Gleichheit ist nicht gleichbedeutend mit Gerechtigkeit.....</i>	<i>16</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 - Anteil SchülerInnen mit SPF an allgemeinbildenden Pflichtschulen 2021/2022. URL: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1865/Bildung_in_Zahlen_2021_22_Tabellen.zip</i>	<i>14</i>
<i>Tabelle 2 - Analyse - Schullorganisationsgesetz</i>	<i>63</i>
<i>Tabelle 3 - Analyse - Schulunterrichtsgesetz</i>	<i>69</i>
<i>Tabelle 4 - Analyse - Lehrplan der Volksschule Anlage A</i>	<i>100</i>
<i>Tabelle 5 - Analyse - Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule</i>	<i>122</i>
<i>Tabelle 6 - Analyse - Lehrplan der Mittelschule</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 7 - Analyse - Lehrplan Polytechnische Schule</i>	<i>151</i>
<i>Tabelle 8 - Vergleichende Analyse - Unterrichtspraktiken</i>	<i>161</i>
<i>Tabelle 9 - Vergleichende Analyse - Einstellungen der Lehrkräfte</i>	<i>164</i>

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	PROBLEMSTELLUNG	1
1.2	FORSCHUNGSLÜCKE	4
1.3	FORSCHUNGSFRAGE	5
2	THEORETISCHE BEZUGSPUNKTE UND BEGRIFFSKLÄRUNGEN	6
2.1	INTEGRATION	6
2.2	INKLUSION	8
2.3	INTEGRATION VS. INKLUSION	9
2.4	BEGRIFFSDEFINITION VON BEHINDERUNG.....	10
2.5	SPF IN ZAHLEN	12
2.6	GLEICHHEIT VS. GERECHTIGKEIT IM UNTERRICHT.....	15
2.7	GESELLSCHAFTLICHE NORMALITÄTSVORSTELLUNGEN.....	19
3	GRUNDLAGEN UND GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN EINES INKLUSIVEN SCHULSYSTEMS.....	23
3.1	GESETZLICHE GRUNDLAGE FÜR EINE INKLUSIVE BILDUNG	23
3.2	GESETZLICHE GRUNDLAGEN UND ABLAUF ZUR BESTIMMUNG DES SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARFS IN SCHULEN	24
3.3	SCHULFORMEN UND LEHRPLÄNE GEMÄß SCHULORGANISATIONSGESETZ	25
3.4	DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION UND DER NATIONALE AKTIONSPLAN BEHINDERUNG	28
3.5	CURRICULAREN VORGABEN FÜR DEN SPORTUNTERRICHT	29
4	FORSCHUNGSSTAND ZUR UMSETZUNG VON INKLUSION IM SPORTUNTERRICHT AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHRPERSONEN	33
4.1	INKLUSION IM SPORTCURRICULUM AUS DER SICHT DER LEHRKRÄFTE – UMSETZUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN	33
4.1.1	<i>Sicht auf Implementierung von Inklusion in Schulen</i>	<i>33</i>
4.1.2	<i>Sicht auf Unterrichtsplanung.....</i>	<i>34</i>
4.1.3	<i>Sicht auf methodisch-didaktische Durchführung und Unterrichtsgestaltung.....</i>	<i>35</i>
4.1.4	<i>Sicht auf Umgang mit Heterogenität.....</i>	<i>35</i>
4.2	GRENZZIEHUNGEN IM UNTERRICHT	36
4.2.1	<i>Teilhabechance.....</i>	<i>36</i>
4.2.2	<i>Benotungen.....</i>	<i>40</i>
5	METHODIK	43
5.1	DOKUMENTENANALYSE	43

5.2	DOKUMENTENAUSWAHL	45
6	ANALYSE UND ERGEBNISSE.....	52
6.1	DAS SCHULORGANISATIONSGESETZ	52
6.2	DAS SCHULUNTERRICHTSGESETZ	66
6.3	LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE ANLAGE A	71
6.4	LEHRPLAN DER ALLGEMEINBILDENDEN HÖHEREN SCHULE	103
6.5	LEHRPLAN DER MITTELSCHULE	124
6.6	LEHRPLAN POLYTECHNISCHE SCHULE	144
6.7	INTERPRETATION IM SINNE DER FORSCHUNGSFRAGEN	153
6.8	VERGLEICHENDE ANALYSE: SPORTCURRICULUM UND EINSTELLUNGEN DER LEHRKRÄFTE	155
7	FAZIT UND AUSBLICK.....	166
8	LITERATURVERZEICHNIS	168

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität ein zentrales Thema des Bildungsdiskurses geworden. Die Herausforderungen, die sich beim inklusiven Unterricht zeigen, hängen sowohl von Geschlecht, Alter und Herkunft als auch von Begabungen und Stärken, desgleichen von den Beeinträchtigungen, den Lernschwächen oder dem Lerntempo der SchülerInnen ab. Ziel der Inklusiven Bildung sollte jedoch sein, *„einen Abbau von Barrieren und eine Schaffung von Zugängen zu Bildung für alle SchülerInnen [zu schaffen], so unterschiedlich die Lern- und Leistungsvoraussetzungen auch sein mögen.“* (Bohlmann und Dixel 2019, S. 3)

Das mit dieser Arbeit verbundene Vorhaben besteht darin, einen Überblick über die Formulierung curricularer Vorgaben und die daraus resultierenden Ausschlusspotenziale im Hinblick auf Inklusion im Sportunterricht zu liefern. Dies ist dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs und der Forschungslücke in diesem Bereich geschuldet.

Infolge der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen ist das Ziel der Masterarbeit, einen Einblick in die Sichtweise der LehrerInnen aus dem inklusiven Schulsystem im deutschsprachigen Raum zu ermöglichen und die Lehrkräfte gegenüber Grenzziehungen und Abgrenzungsmechanismen zu sensibilisieren. Der Fokus wird auf den Sportunterricht gelegt, mit Bezug auf die curricularen Vorgaben und die daraus resultierenden Folgen der praktischen Umsetzung von Inklusion im Unterricht. Dies wird in einem späteren Abschnitt detaillierter behandelt.

Des Weiteren werden drei Studien zum Thema Fähigkeiten hinsichtlich der gleichberechtigten Teilhabe am Unterrichtsgeschehen thematisiert sowie die Absonderungen und Ausgrenzungen, welche eine sogenannte Hierarchisierung zum Vorschein bringen können als auch die Grenzziehungen im Unterricht beleuchten.

1.1 Problemstellung

Laut Reuter et.al (2016) wurde durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dem inklusiven Sportunterricht in der Forschung größere Aufmerksamkeit gegeben. Allerdings wird der Forschungsstand zum inklusiven Sportunterricht noch immer als lückenhaft bezeichnet (ebd., S. 90). Die Forschungslücke lässt bei diesem Thema erkennen, dass Grenzziehungen, Herausforderungen und die Umsetzung aufgrund von österreichischen curricularen Vorgaben aus der Sicht der SportlehrerInnen aus dem inklusiven Schulbereich bislang in Österreich kaum erforscht wurden.

Seit Jahrzehnten verweisen weltweit unterschiedliche Studien auf das schulische Phänomen der Exklusion in der Inklusion. (Reuker et al. 2016/ Heil 2021) Als Exklusion oder Ausgrenzungspotenzial in inklusiven Schulpraktiken kann bspw. die Differenzierung oder Absonderung aufgrund von vorhandenen oder mangelnden Fähigkeiten im Unterricht gelten. Beispielsweise beschreibt Teigland et al. (2016) in einem Artikel, dass SchülerInnen mit einer Sehbehinderung oft eine „*insuffiziente Bewegungsbiografie zugeschrieben*“ wird und dass die Leistungsunfähigkeit auch „*als grundlegendes Defizit einer Person verstanden*“ werden kann (ebd., S. 67). Anders gesagt, werden vielfach Ausnahmen für SchülerInnen mit einer Sehbehinderung gemacht, indem diese von Bewegung im Sportunterricht freigestellt werden. Auch Schmelzer (2012) stellt dazu fest, dass in etwa mehr als die Hälfte der ausgewerteten Schulen die Kinder mit Behinderung aus Personalproblemen vom Sportunterricht befreit wurden. In 25,7 % der Fälle wurden SchülerInnen mit Beeinträchtigung wegen mangelnder Schulstrukturen freigestellt und 14,3 % der SportlehrerInnen gaben an, die Kinder aus organisatorischen Problemen vom Sportunterricht zu befreien. Der Rest von 14,3 % machte keine genauen Angaben zu den Gründen der Freistellung. Hingegen findet ein kompensatorisches Angebot bzw. finden alternative Aktivitäten bei der Nichtteilnahme am Sportunterricht nur in etwa 25 % der Fälle statt und damit nur bei einem Viertel der befragten Schulen. Mehr als die Hälfte der befragten TeilnehmerInnen gaben an, keine Alternativangebote zu haben, und 10,7 % gaben zu, nur ein teilweises Angebot vorweisen zu können. (ebd., S. 196) Die angeknüpften quantitativen Daten bekräftigen die Idee, dass es eine sogenannte Differenzierung im Hinblick auf das Leistungsniveau der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen gibt, womit eine Hierarchisierung stattfindet. Auch die Idee der Unterstellung von Leistungsunfähigkeit wird in solchen Zusammenhängen untermauert.

Eine weitere Studie aus Baden-Württemberg mit dem Titel: „*Das hat der Stefan alleine gemacht*“ von Ira Schumann (2014) werden die markanten Differenzierungsmerkmale im Hinblick auf Leistungen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), verglichen mit RegelschülerInnen problematisiert. Das Forschungsprojekt wurde in einer integrativen Grundschule durchgeführt. Unter anderem wurde dabei auch der Frage nachgegangen, wie institutionelle Strukturen die Differenz zwischen „behindert“ und „nichtbehindert“ produzieren. Die Untersuchungsergebnisse lassen in einem Bereich erkennen, dass die Leistungen der inklusiv beschulten Kinder im Sportunterricht nach Sonderregeln bzw. nach einem anderen Fähigkeitsniveau bewertet wurden: Gemeinsam wurde mit drei Gruppen ein Spiel namens „Moorhuhn“ gespielt. Die erste Gruppe besteht dabei aus „Hühnern“, die zweite aus „Jägern“, und die dritte Gruppe setzt sich aus „Igel“ zusammen. Ein Parcours, der aus drei Hindernissen

aufgebaut ist, musste von den „Hühnern“ und „Igel“ durchlaufen werden. Die Hindernisse bestanden zunächst aus einer Bank, aus der herausgekrabbelt werden musste; danach aus einem Kasten, den es zu überklettern galt, und schließlich aus einem Bock, der zu überspringen war. Die Aufgabe der „Jäger“ ist es, seitlich stehend, die Gruppe der „Hühner“ mit Bällen „abzuschießen“. Die „Hühner“ wiederum verfolgen das Ziel, den Parcours zu absolvieren, ohne dass sie von den „Jägern“ erwischt werden. Sollten sie von den Bällen getroffen werden, müssen sich die „Hühner“ wieder an den Anfang stellen.

Beobachtet wurde, dass im gemeinsamen Spiel mit der Gruppe eine Freistellung von der Gruppe der Igel erfolgte, welche die SchülerInnen mit Beeinträchtigung repräsentierte. Die Gruppe der Igel durfte erst nach dem dritten Hindernis abgeschossen werden: *„Als die beiden Lehrer_innen das Spiel zu Ende erklärt haben, tuscheln sie kurz miteinander, bevor Frau Schneider ruft: »Die Igel dürfen erst nach dem Bock abgeschossen werden« (also erst nach dem letzten Hindernis).“* (ebd., S. 298) Dieselben Sonderbewertungen wurden auch im Werkunterricht beobachtet (ebd., S. 36f.).

Die Passage macht sichtbar, dass im Unterricht die Tendenz besteht, SchülerInnen mit SPF abzusondern, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Eine sogenannte Hierarchisierung kann in der oben durchgeführten Studie aus Baden-Württemberg zum Vorschein gebracht werden, indem sich ergab, dass in der Praxis durch die unterschiedlichen Bewertungen der Leistungen im Unterricht und die Freistellung, die Fähigkeiten bzw. die Beeinträchtigung als markanter Grund für die Absonderung fungierte und dadurch eine ableistische¹ Unterteilung der SchülerInnen vorgenommen wurde. Anders gesagt werden diese Kinder und Jugendlichen durch den Vorgang der Freistellung an der Peripherie im Unterricht positioniert. Auch infolge der Absonderung durch die Bezeichnung der Gruppe als *‘Igel’* auf Grund ihrer Fähigkeiten besteht die Gefahr einer Inferiorisierung der SchülerInnen mit Beeinträchtigung, was eine verletzende Praktik darstellt.

Unter diesen Umständen wird auch die Teilhabechance am Unterricht hinterfragt, welche verletzende Praktiken produzieren. Schmelzer (2012) zeigt im Rahmen einer quantitativen Datenerhebung im Burgenland auf, dass in der inklusiven Schulsportpraxis eine Kooperative

¹ *Ableismus = Abwertung, Diskriminierung, Marginalisierung von Menschen mit Behinderung oder chronisch Kranken aufgrund Ihrer Fähigkeiten* (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Ableismus>)

Lernsituation unter den RegelschülerInnen und den SchülerInnen mit Beeinträchtigung, etwa durch die gemeinsame Bewältigung eines Parcours, in 42,9 % der Fälle von den Lehrkräften eingesetzt wurde. 37,1 % der ProbandInnen gaben an, dass nur manchmal Kooperative Lernsituationen genutzt werden, 11,4 % setzen sie selten ein und 8,6 % nie. Betrachtet man genauer die Kooperativen Unterrichtspraktiken im Hinblick auf die Differenzierung bei gleichen Bewegungsaufgaben unter allen SchülerInnen, so ist zu sehen, dass Regelveränderungen am Unterricht in 48,6 % der Fälle vorkommen. (ebd., S. 239f.)

Diese Zahlen verdeutlichen, dass fast die Hälfte der ProbandInnen Kooperative Unterrichtspraktiken organisiert und ebenso fast die Hälfte Regelveränderungen am Unterricht durchführt. In dem oben ausgeführten Beispiel von Ira Schuhmann (2014) stellte sich heraus, dass im Unterricht kooperative Sportpraktiken mit Regelveränderungen stattfinden. Allerdings bleiben die Regelveränderung hinterfragbar – es ergibt sich eine sogenannte Absonderung, welche die SchülerInnen mit Beeinträchtigung von der Leistung befreit und sie somit ausgrenzt.

Infolge dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie genau Inklusion in Österreich funktioniert und wie sich deren praktische Umsetzung im Unterricht konkret gestaltet. Die Frage lässt sich mit der Forschungslücke der vorliegenden Arbeit im kommenden Abschnitt ergänzen.

1.2 Forschungslücke

Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stehen die pädagogischen Sportunterrichtspraktiken sowie die Voraussetzungen und Herausforderungen des angestrebten inklusiven Bildungssystems, das bestimmte Fähigkeitsnormen und Normalitätsimperative voraussetzt. Die Betrachtung erfolgt aus der Sicht der Lehrkräfte, da diese die Hauptakteure im Rahmen der Umsetzung curricularen Vorgaben sind und die damit einhergehenden Herausforderungen erkennen sowie evaluieren können. Die Lehrpersonen sollten einen Einblick in die Gestaltung des inklusiven Unterrichts ermöglichen; die Einstellungen der LehrerInnen werden als wesentlicher Aspekt der geplanten Masterarbeit angesehen.

Die zwei Themenschwerpunkte der *Teilhabechance am Unterricht* und der *Benotungen* der SchülerInnen mit SPF werden anhand der Unterrichtspraktiken im Zuge dieser Arbeit problematisiert und analysiert. Diese stehen in einer Verbindung mit den Normen und vorgegebenen curricularen Fähigkeiten des Sportunterrichtes und bilden den Kern der gegenständlichen Masterarbeit.

1.3 Forschungsfrage

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse soll Aufschluss über die vorgegebenen curricularen Vorgaben in Bezug auf die vorausgesetzten Fähigkeitsnormen und Normalitätsimperative aus dem inklusiven österreichischen Bildungssystem ermöglicht werden. Genauer gesagt werden die Sichtweisen der LehrerInnen in Bezug auf inklusive Sportunterrichtspraktiken, curriculare Vorgaben und Normalitätsvorstellungen herangezogen und es werden mögliche Grenzziehungen zwischen „normalen“ SchülerInnen und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen beleuchtet. Ermöglicht wird dies spezifisch durch eine kritische Auseinandersetzung und Zusammenfassung der fachlichen wissenschaftlichen Literatur hinsichtlich der curricularen Vorgaben sowie der Einstellungen der Sportlehrkräfte.

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich daher mit folgender zentraler Forschungsfrage, die es zu beantworten gilt:

Welche Auswirkungen haben sportcurricularen Vorgaben auf die Inklusion von SchülerInnen im Sportunterricht?

Aus der vorliegenden Forschungsfrage ergeben sich zwei weitere Subfragen, die dabei geklärt werden müssen:

-
- 1) Wie sind die curricularen Vorgaben zur Inklusion im Sportunterricht in Österreich gestaltet?*
 - 2) Welche Erkenntnisse können aus bisherigen Studien zu den Einstellungen von Sportlehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht gewonnen werden?*
-

Die vorliegende Masterarbeit legt den Fokus auf die curricularen Normen und Werte, welche das Bildungssystem prägen. Im Vordergrund stehen die pädagogischen Unterrichtspraktiken im inklusiven Bildungssystem, welche bestimmte Fähigkeitsnormen und Normalitätsvorstellungen voraussetzen und die es zu beleuchten gilt.

2 Theoretische Bezugspunkte und Begriffsklärungen

Um einen näheren Einblick in das Thema zu ermöglichen, behandelt das folgende Kapitel den theoretischen Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes. Da der Fokus dieser Arbeit auf SchülerInnen mit Beeinträchtigung liegt, wird eine Einleitung in die theoretische Rahmung von Integration und Inklusion erfolgen und darüber hinaus werden theoretische Grundlagen und gesetzliche Rahmenbedingungen eines inklusiven Schulsystems erläutert, welche das Bildungssystem prägen.

2.1 Integration

Integration leitet sich vom lateinischen Wort *integratio* her und beschreibt die Wiederherstellung eines Ganzen. Die Idee schulischer Integration geht ursprünglich auf die Bemühungen engagierter Elterninitiativen zurück, die mit Anfang der 1970-er Jahren auf einer juristischen Basis für eine gemeinsame Beschulung aller Kinder kämpften (vgl. Hildebrandt 1986, S. 15).

Der Begriff der Integration wird in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, z.B. in der Mathematik oder Ökonomie (vgl. Biewer und Schütz 2022, S. 121).

Für den erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang ist der soziologische Zugang von Bedeutung – dieser verfügt über eine plurale Dimensionalität; der Begriff von Integration kommt aus der Migrationspädagogik. Laut Heimlich (2022) geht es dabei um die Frage, wie gesellschaftliche Gruppen und Einheiten entstehen können und wie der Zusammenhalt der Gesellschaft organisiert ist. Aus diesem Grund legt die Integration den Fokus auch auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund und mit weiteren Heterogenitätsdimensionen. (ebd. S. 121)

Während die Migrationspädagogik die Gesellschaft als ein Ganzes analysiert, legt wiederum die Psychologie den Fokus auf den individuellen Bezug einer Person zur Umwelt. Somit kann beispielsweise beobachtet werden, wie eine Person in der Gesellschaft integriert werden kann.

Die Sonderpädagogik fokussiert sich besonders auf die Kooperation und das Voneinander-Lernen. Beispielsweise ist damit die Annahme verbunden, dass Kinder und Jugendliche schon von klein auf die Unterschiede zwischen Menschen in der Gesellschaft verinnerlichen können und damit umgehen lernen. Laut Heimlich (2016) haben die ersten Langzeitstudien gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Spielen und Lernen die Chance der Kinder und Jugendlichen auf die gesellschaftliche Teilhabe und auf ein selbstbestimmtes Leben erhöht. Sie sollen langfristig von dem Konzept der Integration profitieren sowie bessere berufliche

Möglichkeiten erreichen, was impliziert, dass sie besser in der Gesellschaft integriert werden (vgl. Eckhart et al. 2011, S. 178).

Feuser (1995) definiert beispielsweise den Terminus von Integration als einen Prozess, in dem *„alle Kinder miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau [...] an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“* (ebd., S. 173f.) Allerdings soll eine Integration nur für Kinder und Jugendlichen gelten, welche fähig sind, die herrschenden sogenannten „Normalitätsstandards“ zu erfüllen (vgl. Dannenbeck 2015, S. 112).

Im integrativen Bildungssystem wird beispielsweise die Integration als Ziel der Sonderschule angestrebt. Allerdings repräsentiert hier die Separation eine Unterrichtspraktik unter der Perspektive einer sogenannten gezielten und intensiven sonderpädagogischen Förderung der Kinder mit Beeinträchtigung. Dies soll die spätere gesellschaftliche Teilhabe stärken und die Integrationschancen erhöhen (vgl. Heimlich 2022, S. 123).

Bedenkt man alle Konsequenzen dieser Praktik, ergeben sich dabei folgende Widersprüche: Eine Separation bzw. eine soziale Ausgrenzung kann weder die gesellschaftliche Teilhabe bestärken noch die Integrationschancen erhöhen. Ganz im Gegenteil begünstigt eine soziale Ausgrenzung die Diskriminierung und Etikettierung, welche wiederum verletzende Effekte reproduzieren kann.

Cloerkes (1997) verdeutlicht in seiner Arbeit die Umstände der Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft. Dazu hat sich in einer Studie herauskristallisiert, dass sich Etikettierungen negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken. Als Folgen resultieren die Verschlechterung des Selbstkonzeptes sowie ungünstige Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse (ebd. Cloerkes 1997).

Aus den oben dargelegten Prinzipien lassen sich nachstehende Schlussfolgerungen ziehen: Integration plädiert für eine umfassende gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Geschehen. Die Unterrichtspraktik der Separation bringt die Gefahr mit sich, das Ziel der Integration einzuschränken. Eine Schule kann erst dann integrationsfähig sein, wenn unterschiedliche Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft berücksichtigt werden und darauf eingegangen wird. Diese Kriterien überschneiden sich mit dem Konzept von Inklusion und lassen sich in den kommenden Abschnitt thematisieren.

2.2 Inklusion

Der Begriff der Inklusion hat seinen Ursprung im lateinischen Wort *inclusio* und bedeutet „Einschließung“. Zum ersten Mal wurde der Terminus im Jahr 1980 in Nordamerika verwendet, wobei damit für die uneingeschränkte Gemeinsamkeit von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogische Bedürfnisse und für die Änderung schulischer Strukturen plädiert wurde. In den 1990er-Jahren wurde der Begriff in den USA unter der Bezeichnung *mainstreaming* bekannt und seit Mitte der 1990er-Jahren in Großbritannien und in den Commonwealth-Staaten als „Integration“ übernommen (vgl. Biewer 2000).

Erst seit den 2000er-Jahren ist Integration unter der Bezeichnung „Inklusion“ durch zeitgleiche Diskussionszusammenhänge und Diskurse verankert worden.

Laut Biewer und Schütz (2022) hat Inklusion seinen Ursprung in der Sonderpädagogik. Durch die zahlreichen Diskurse und unterschiedlichen Fassungen über Kinder mit *special educational needs* hat der Begriff weltweit große Bedeutung erlangt. In der Folge wurden Bildungsstandards formuliert, sodass zur Veränderung und Entstehung eines inklusiven Schulsystems beigetragen wurde (ebd., S. 126).

Opperti Walker und Zhang (2014) betrachten den Terminus als einen Prozess unterschiedlicher Fassungen. Dazu zählten beispielsweise in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre mehrere zeitgleiche Diskurse und bildungspolitische Positionen in Nordamerika und Großbritannien.

Einen historisch bedeutsamen Punkt für die Verbreitung des Inklusionsbegriffs markierte die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca aus dem Jahr 1994. Als Begriff von Inklusion wurde es erst ab den 2000er-Jahren in den deutschen fachwissenschaftlichen Diskursen anerkannt und verankert (vgl. Biewer und Schütz 2022, S. 126f.).

Dem Begriff der Inklusion liegt die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch vollwertig ist, ungeachtet der Leistungen, die er in der Gesellschaft beiträgt.

Die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und an der menschlichen Gemeinschaft sowie die Kooperation und Kommunikation mit allen gelten gegenwärtig als Menschenrechte und fungieren als grundlegende Prinzipien der Inklusion. Laut Bitinger (2005) gelten der Grundsatz des Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit jedes oder jeder Einzelnen sowie das Recht auf Teilhabe und Nichtaussonderung. (ebd., S. 23) Dazu suggeriert Ackermann (2010) in seinen diskursiven Auseinandersetzungen zu Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über das postulierte Recht auf Teilhabe und Nichtausgrenzung, dass „*die Bedingungen einer*

Gesellschaft so beschaffen sind, dass von vorneherein kein Mensch ausgegrenzt werden kann.“ (ebd. S. 23) Anders gesagt sollen Bedingungen und Settings geschaffen werden, um das Recht auf unbegrenzte Teilhabe zu erfüllen. Überdies lässt sich auch die Aussage von Hüppe (2010) ergänzen, wonach nicht die Menschen mit Behinderung sich anpassen müssten, sondern das Denken und Handeln der Menschheit einer Wandlung bedürfe, damit diese sich an die Bedürfnisse adaptieren und Ausgrenzungen nicht mehr erfolgen (ebd. S. 5). Diskursive disziplinäre Auseinandersetzungen zu Behinderung berichten über die menschenrechtliche Perspektive der UN-BRK, welche besagt, dass Vielfalt als Normalität wahrgenommen und als Ausgangspunkt unterschiedlicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt werden sollte. (vgl. Hedderich et.al, 2022, S. 187)

Somit liegt der Inklusion die Vielfalt zugrunde, unter dem Prinzip, dass ungeachtet der Fähigkeiten oder Leistungen alle Menschen gleich wertgeschätzt werden und Ausgrenzungen keine Rolle spielen dürfen. Als Nächstes werden daher die Grundlagen des Inklusionssystems erläutert und analysiert.

2.3 Integration vs. Inklusion

Zum ersten Mal wurde der Inklusionsbegriff 1994 im Rahmen des internationalen Bildungsdiskurses in der Salamanca Erklärung erwähnt. Bei der deutschen Übersetzung wurde das Wort der Integration fälschlicherweise als *inclusion* bzw. *inclusive* verwendet, womit der Begriff erst in den 2000er-Jahren übernommen wurde (Heimlich 2019, Sander, 2004). Der Wechsel zwischen den beiden Termini ist für Speck (2011) deshalb kein Paradigmenwechsel, da sich in sprachlicher Hinsicht Inhalte und Ziele weiterhin decken (vgl. Saalfrank und Zierer 2017, S. 34). Im Gegensatz zu Speck (2011) vertreten Biewer und Schütz (2022) die Ansicht, dass es wichtig sei, den Inklusionsbegriff vom Integrationsbegriff abzusondern, da diese Ausdrücke häufig als Synonyme verwendet wurden. Für Holtappels (2017) bedeutet Inklusion anders als Integration, dass die Bedürfnisse aller Menschen ohne Hierarchisierungen und Ausgrenzungen Beachtung finden, die Vielfalt als Vorteil angesehen wird und eine Orientierung an den Menschenrechten stattfindet (ebd. S. 175 f.). Heimlich (2012a) betont den Unterschied, den der Begriff der Inklusion mit sich bringt, indem er darauf verweist, dass im integrativen Schulsystem Kinder mit SPF verändert werden, um sich an eine allgemeine Schule anzupassen, während demgegenüber im inklusiven Schulsystem die allgemeine Schule sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen ändert, um sich an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu orientieren und sich an diese anzupassen (vgl. Schön 2016, S. 20). Um dies klarer zu verdeutlichen, ist in der folgenden Abbildung das Konzept von Inklusion systematisch dargestellt:

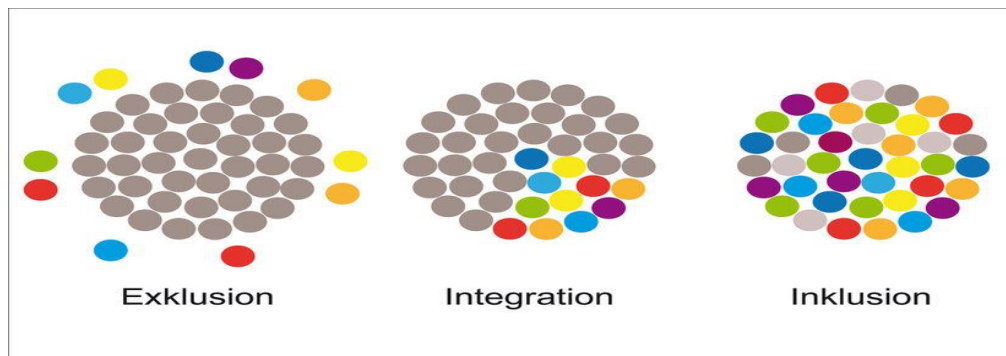


Abbildung 2-1 Was ist Inklusion? (2020). URL: <https://deutschteam.wordpress.com/2020/02/16/2dsd-inklusion-und/>

Laut Ahrbeck (2014) ist die Auffassung am weitesten verbreitet, dass „*Inklusion – im Gegensatz zur Integration – darauf verzichtet, behinderte Kinder mit einem Sonderstatus zu versehen und sie gesondert zu beschulen.*“ (ebd., S.8) Ob sich dies auch konkret in der schulischen Praxis äußert, wird im späteren Verlauf diskutiert.

In kritischen Fachdiskursen wird Inklusion häufig in einer Relation zur Exklusion beschrieben. Genauer wird Exklusion in das Licht der Begründung der Förderung von Inklusion gerückt (vgl. Hedderich et.al, 2022, S. 187) und in Luhmans (1994) Systemtheorie als Gegenbegriff zu Inklusion gesehen (vgl. Biewer und Schütz 2022, S. 126).

Im Folgenden wird ein Überblick über den Begriff von Behinderung erfasst, welcher ein gewisses Ausschließungspotenzial in verschiedenen Aspekten hinsichtlich der praktischen Umsetzung im Unterricht erkennen lässt. Anschließend wird der sonderpädagogische Förderbedarf erläutert und die gesetzliche Grundlage dazu geschildert.

2.4 Begriffsdefinition von Behinderung

Um einen näheren Einblick in die Zuordnung eines SPF zu schaffen, ist es zunächst notwendig, den Behinderungsbegriff zu definieren.

Das Medizinische Modell von Behinderung hat keine allgemeingültige rechtsverbindliche Definition. Laut Egen (2020) gibt es bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nur unterschiedliche Sichtweisen von MedizinerInnen, VertreterInnen der Disability Studies oder weitere Gesundheitsberufen, welche auf Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung basieren. Bis 1970 war die Perspektive der Disability Studies vorherrschend und „bis in die 1980er die gängige Sichtweise auf das Phänomen »Behinderung«.“ (Egen 2020, S. 22) Medizinische Klassifikationssysteme wie z.B. die ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) definiert beispielsweise die geistige Behinderung nach der Intelligenzminde- rung. Ein Intelligenzquotient (IQ) zwischen 50-69 lässt sich als eine leichte geistige

Behinderung oder auch Debität definieren, ein IQ zwischen 35-49 als mittelgradige geistige Behinderung, ein IQ zwischen 20-34 als schwere geistige Behinderung und ein IQ unter 20 repräsentiert eine schwerste Intelligenzminderung. (ICD-10 BMSGPK 2024, S. 237). Laut Egen (2020) wird Behinderung im medizinischen Modell als ein direktes Resultat einer geistigen oder körperlichen Schädigung aufgrund einer Verletzung oder Krankheit betrachtet. (ebd., S. 22) In diesem Kontext lässt sich der Begriff von Schädigung mit dem sozialen Modell von Behinderung verschmelzen, indem Behinderung als ein Stigma oder Problem von der Gesellschaft anerkannt wird und was auch implizit bewältigt werden muss. Somit lässt sich Behinderung im sozial-gesellschaftlichen Kontext als eine Krankheit anerkennen und wird mit den damit verbundenen Stereotypen von Leid gleichgesetzt und auf ein körperliches Defizit reduzieren.

Die Kernaussage des sozialen Modells von Behinderung besagt, dass Behinderung das Resultat sozialer Organisation ist, tiefverknüpft mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen: *„Menschen werden nicht aufgrund einer körperlichen und/oder geistigen Schädigung behindert, sondern durch das soziale System, das Teilhabehindernisse errichtet.“* (Egen 2020, S.26)

Im Rundschreiben Nr. 7/2019 werden die Definitionen des § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 (Bundesgesetz über die Schulpflicht, im Folgenden: SchPflG) und des § 3 Behinderteneinstellungsgesetz (im Folgenden: BEinstG) 1970 herangezogen und Behinderung wird folgendermaßen definiert: § 8 Abs. 1 SchPflG (1985): *„Unter Behinderung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Unterricht zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“* (S. 5) § 3 BEinstG (1970) besagt folgendes: *„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Arbeitsleben zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“* (S. 3) In der UN-Konvention wurde der Begriff von Behinderung sehr weit gefasst und bezeichnet diejenigen Menschen, *„[...] die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“* (Seifert 2015, S. 3) Anders ausgedrückt wird Behinderung als eine Barriere für die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben definiert. Schulze (2013) beschreibt gleichfalls, dass *„Menschen mit*

Behinderungen [...] als ‚pflegebedürftige Wesen‘ betrachtet werden, denen man mit Spenden und anderen Almosen Gutes tut [...] Menschen mit Behinderungen werden vielfach auf ihre vermeintlichen Defizite‘ reduziert bzw. über diese definiert“ (Weißböck 2019, S. 6).

Durch diese Definition wird zum Ausdruck gebracht, dass Menschen mit Behinderung anhand der Fähigkeiten definiert werden und aufgrund der Defizite auf die Hilfebedürftigkeit reduziert bzw. entsprechend etikettiert werden.

Ziel des Übereinkommens ist es, „[...] zu fördern und zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderung den vollen und gleichen Umfang aller Menschenrechte und Grundeinheiten wahrnehmen können, wie Menschen ohne Behinderung.“ (BGBl, Art 1, 2018) Dazu zählen auch:

- a) *die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;*
- b) *die Nichtdiskriminierung;*
- c) *die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Inklusion in die Gesellschaft;*
- d) *die Achtung der Unterschiedlichkeit und die Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;*
- e) *die Chancengleichheit;*
- f) *die Barrierefreiheit;*
- g) *die Gleichberechtigung von Mann und Frau; [und]*
- h) *die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität. (Art. 3 UN-BRK, BMSGPK, 2016, S. 8)*

Daraus folgt die Frage, inwiefern diese Ziele in der Praxis auch tatsächlich umgesetzt werden können. Im Unterricht werden Fähigkeiten und Leistungen in hohem Maße akzentuiert, was für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen verletzende Folgen angesichts der Behinderung nach sich ziehen kann. Darüber hinaus erfolgt eine statistische Zusammenfassung aktueller Zahlen zur Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich, um einen näheren Einblick in die Thematik zu schaffen.

2.5 SPF in Zahlen

Laut dem Schulpflichtgesetz liegt ein sogenannter Sonderpädagogischer Förderbedarf (abgekürzt: SPF) vor, wenn festgestellt wird, dass das Kind aufgrund einer Beeinträchtigung ohne zusätzliche sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule dem Unterricht nicht

ausreichend folgen oder nicht ausreichend gefördert werden kann. Eine Unterbringung ist nur mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten erlaubt und sofern solche Schulen oder Klassen vorhanden sind (ebd., § 8(1) Abs. 7 SchPflG, S. 5).

Laut Statistik Austria wurden im Jahre 2021/22, 29.851 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen in Österreich unterrichtet (vgl. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen>). Dies repräsentiert 5,1 % der SchülerInnen mit SPF in ganz Österreich.

Eingeschränkt auf Bundesländer mit einem Prozentanteil von 5,8 repräsentieren Wien und Oberösterreich die höchste Quote an SchülerInnen mit SPF aus allen Schultypen. Der geringste Anteil an SchülerInnen mit SPF wurde in Burgenland registriert und beträgt 3,6 %. Kategorisiert nach Schultypen, verzeichnet Kärnten die höchste Quote an SchülerInnen mit SPF in Volksschulen, mit einem Prozentanteil von 1,8%, indessen der niedrigste Wert an SchülerInnen mit SPF in Vorarlberg festzustellen war, mit nur 0,2 %. In Mittelschulen stellte Kärnten den größten Anteil an SchülerInnen mit SPF (6,9 %). Unterrepräsentiert waren SchülerInnen mit SPF in Tirol (1 %). An Polytechnischen Schulen wurde der höchste Anteil an SchülerInnen mit SPF (14,7 %) in Kärnten registriert, während der niedrigste in Vorarlberg mit 1,2 % zu finden war.

Die untenstehenden Tabellen geben die genauen Prozentwerte der Stichprobe, hinsichtlich der erhobenen demografischen Daten, eingeschränkt auf Schultypen und Bundesländer, wieder:

Schultyp ¹ Klassentyp ²	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
	Schüler:innen insgesamt									
Schultypen insgesamt	582.969	18.019	33.120	111.464	108.091	37.996	75.308	52.501	31.495	114.975
Volksschulen	347.952	10.426	20.359	65.765	62.624	22.053	44.770	29.636	17.381	74.938
Mittelschulen	205.831	6.815	11.862	38.625	41.153	13.481	28.031	20.256	11.869	33.739
Sonderschulen ³	14.464	364	327	4.077	1.327	1.638	607	1.141	1.306	3.677
Polytechnische Schulen	14.722	414	572	2.997	2.987	824	1.900	1.468	939	2.621

	darunter Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)									
Schultypen zusammen	29.851	654	1.605	5.910	6.256	2.611	2.979	1.472	1.719	6.645
Volksschulen	5.576	69	370	544	2.127	328	760	89	43	1.246
Mittelschulen	8.913	188	824	1.127	2.534	585	1.460	207	359	1.629
Sonderschulen ³	14.464	364	327	4.077	1.327	1.638	607	1.141	1.306	3.677
Polytechnische Schulen	898	33	84	162	268	60	152	35	11	93
	Anteil der Schüler:innen mit SPF in den einzelnen Schultypen in %									
Schultypen zusammen	5,1	3,6	4,8	5,3	5,8	6,9	4,0	2,8	5,5	5,8
Volksschulen	1,6	0,7	1,8	0,8	3,4	1,5	1,7	0,3	0,2	1,7
Mittelschulen	4,3	2,8	6,9	2,9	6,2	4,3	5,2	1,0	3,0	4,8
Sonderschulen ³	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Polytechnische Schulen	6,1	8,0	14,7	5,4	9,0	7,3	8,0	2,4	1,2	3,5

Tabelle 1 - Anteil SchülerInnen mit SPF an allgemeinbildenden Pflichtschulen 2021/2022. URL: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1865/Bildung_in_Zahlen_2021_22_Tabellen.zip

Im Jahr 2021/2022 hatten in Österreich 5,1 % aller PflichtschülerInnen einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (Statistik Austria, 2022).

Welcher Prozentanteil der SchülerInnen tatsächlich im Unterricht inklusiv unterrichtet wurde, bleibt noch offen. Diesbezüglich beschreiben Buchner und Petrik (2020), dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, welche dem Unterricht nicht folgen können von dem Rest der Klasse ausgegrenzt und isoliert in einem anderen Raum unterrichtet werden (ebd., S.79).

Diese Schulpraktiken stellen die Inklusion infrage und bringen das Phänomen der Separation zum Vorschein. Die räumliche Ausgrenzung der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen verdeutlicht, dass der Unterricht auf die vorhandenen oder mangelnden Fähigkeiten der Lernenden reduziert wird, welche bestimmte Ausschließungspotenziale und Barrieren im Unterricht vorweisen und Diskriminierungen begünstigen.

Infolgedessen erfolgen in einem kommenden Abschnitt unhinterfragte Voraussetzungen und Ziele, welche das Bildungssystem prägen und die Barrieren des inklusiven Schulsystems begreifen.

2.6 Gleichheit vs. Gerechtigkeit im Unterricht

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung legt als Ziel der inklusiven Schule auf „die Ermöglichung des Schulbesuches aller Schüler*innen (vgl. BMBWF 2021) und der Abbau von Grenzen und die Schaffung von Zugängen zu Bildung für alle Schüler*innen“ (Bohlmann und Dexel 2019, S. 4). Dass sich das pädagogische Denken und Handeln nach der individuellen Situation anpasst und an den Bedürfnissen der Beteiligten orientiert, um jedes Kind zu fördern, gehört zu den Zielen der Inklusion und kann nur durch Gerechtigkeit erreicht werden. Gleichheit hingegen ist eine Norm, welche für alle Beteiligten gleichermaßen gilt. Die Schaffung von Bildungszugängen steht nicht der Gleichheit zu dem Grunde, sondern der Gerechtigkeit.

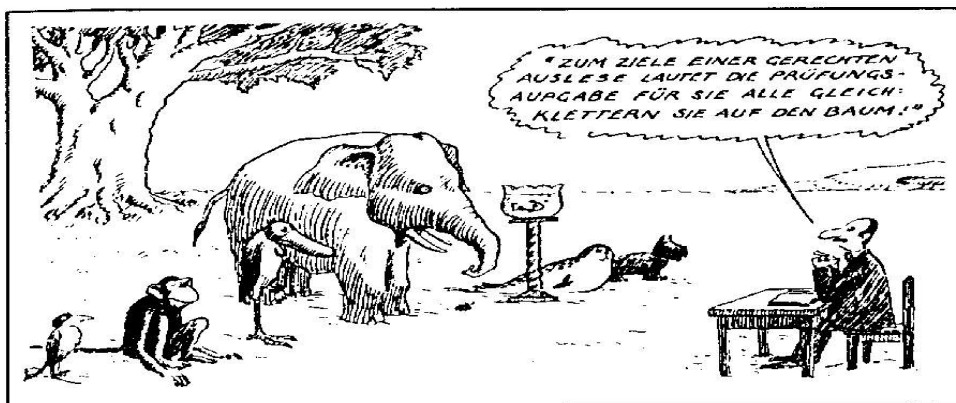


Abbildung 2-2 Das Märchen von der Meritokratie und die Chancengleichheit (2023): <https://denbegriffenaufdengrund.wordpress.com/2016/06/15/das-maerchen-von-der-meritokratie-und-der-chancengleichheit/>

Die dargestellte Abbildung veranschaulicht die Gleichheit, welche bestimmte ungerechte Aspekte zum Ausdruck bringt.

Rothe (2015) begreift in einer Feinanalyse die Frage, in welche diskursiven Kontexte die Rede über den Zugang zu Bildungschancen hingewiesen wird.

Eine Passage aus einem ExpertInnenbericht besagt folgendes in Bezug auf Chancengleichheit:

„Das Bildungssystem hat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Menschen unabhängig von ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund, ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen, Bildungsangebote wahrnehmen können, die

ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Forderung von Chancengleichheit bedeutet insbesondere die Überwindung von Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme an Bildung und einer optimalen Förderung entgegenstehen. Die Verwirklichung von Chancengleichheit muss sich gleichermaßen auf Persönlichkeitsbildung, auf Teilhabe an der Gesellschaft sowie auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Sie erschließt Potenziale für die Gesellschaft und ist ein konstitutives Element der Demokratie“ (Rothe 2015, S. 376).

Während in dem ersten Teil des Absatzes ein faires Bildungsangebot unabhängig von sozialen und wirtschaftlichen Hintergründen die Verantwortung in den Händen des Bildungssystems liegt, kommen in dem zweiten Teil des Absatzes einige Bedingungen zum Vorschein. Sowohl das Interesse als auch die Fähigkeiten spielen für die Beteiligten eine wichtige Rolle. Wichtig in diesem Zusammenhang sei auch die Anpassung an die Gesellschaft und an den Arbeitsmarkt, um sich den Zugang sichern zu können.

Im schulischen Kontext bedeutet Gerechtigkeit die Gleichbehandlung aller SchülerInnen, die Berücksichtigung individueller Rechte und Bedürfnisse und die Schaffung von Rahmenbedingungen, um den Zugang aller SchülerInnen sichern zu können.

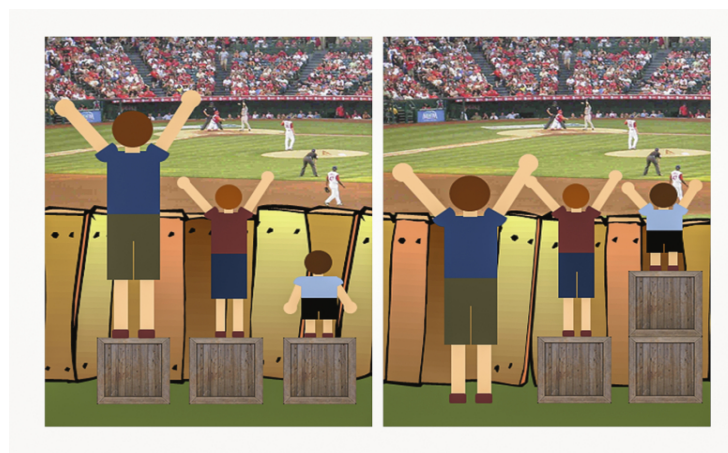


Abbildung 2-3 Gleichheit ist nicht gleichbedeutend mit Gerechtigkeit

Abbildung 2-3 veranschaulicht auf der linken Seite die Chancengleichheit, während auf der rechten Seite die Chancengerechtigkeit dargestellt wird.

Chancengleichheit bedeutet bspw. gleiche Startbedingungen für alle am Bildungssystem Teilnehmenden (vgl. Sixt 2010, S. 10), während Chancengerechtigkeit das Individuum als wertvolles, respektiertes Mitglied der Gruppe behandelt. Ungerechtigkeit hingegen bezeichnet den Umstand, dass dem Individuum kein Zugehörigkeitsgefühl gegeben wird und es somit als

Mitglied der Gruppe durch die mangelnde Teilhabe an einer Institution exkludiert wird (vgl. Umlauf/ Dalbert/Schröpper 2013, S. 112f.).

Im Bereich des Sportsunterricht soll die Chancengleichheit eine Möglichkeit sein, mit anderen zu kooperieren (Wagner 2021, S2). Weiters führt Wagner (2021) aus, dass Bewegung Selbstbewusstsein vermittelt und das Lernen mit dem eigenen Körper sowie die sozialen Kompetenzen durch die Interaktion mit den anderen fördert (ebd., S. 77).

Zur Schärfung des Inklusionsgedankens gehört jedoch zum Sportunterricht zugleich ein faires, bedürfnisorientiertes Unterrichtssetting, welches von den LehrerInnen mitbedacht werden muss: *„Der Unterricht versucht ebenso eine Anpassung an die Zielgruppe zu schaffen, um eine gemeinsame Teilhabe zu ermöglichen, in der durch ein größeres Wahlangebot an Sportarten und Niveaustufen, die SuS ihr Sportangebot gemäß ihren Fähigkeiten zurechtlegen. Dass in diesem Fall unterschiedliche Leistungen erbracht werden, muss für die Lehrperson selbstverständlich sein und dementsprechend muss sie ihre Sichtweisen dahingehend offener gestalten, da nur in einem breitgefächerten Sport-Kontext Inklusion gelingen kann.“* (Wagner 2021, S. 77)

Wagner (2021) befürwortet die Grundideen des Inklusionssystems, indem er darauf hinweist, den LehrerInnen müsste es ebenso bewusst sein, dass die erbrachten Leistungen unterschiedlich sein können, je nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen. Reich (2016) berichtet in diesem Zusammenhang, dass der Sportunterricht in deutschen Schulen mit Zwang verbunden sowie rangvergleichend aufgebaut sei: *„Weltweit ist bekannt, dass in solchen Settings nicht nur Lernende mit Schwierigkeiten von der Inklusion profitieren, sondern auch Hochbegabte und alle anderen, die in ihren besonderen Bedürfnissen in einer One-size-fits-all-Pädagogik leicht übersehen werden (vgl. dazu z. B. Hattie 2009; Reich 2014). [...] Ein wesentliches Argument ist, dass der Rangvergleich zur Grundidee des Sports elementar dazugehört. Nichts scheint objektiver zu sein: Es werden Regeln aufgestellt, die für alle gleich gelten, und Leistungen erbracht, in der alle gleiche Chancen besitzen. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn Menschen sich bewusst auf einen solchen Vergleich einlassen. Aber dagegen ist viel einzuwenden, wenn wir in einer Pflichtveranstaltung wie der Schule alle Menschen unabhängig von ihren Voraussetzungen dazu zwingen, einen solchen Rangvergleich ohne Nachteilsausgleiche durchführen zu müssen.“* (ebd., S. 20)

Die sogenannte *One-size-fits-all-Pädagogik* ist ein Ausdruck, der eine Hinterfragung des inklusiven Schulsystems markiert. Dass im inklusiven Kontext die Idee einer Gleichheit im

Unterricht verfolgt und die Leistungsbewertungen sowie Erwartungen durch einen Rangvergleich im Sportunterricht durchgeführt werden, widerspricht dem Grundgedanken der Inklusion. Wie bereits die von Wagner (2021) beschriebene Grundidee hinsichtlich der Einstellung der LehrerInnen, kann ein inklusives Schulsystem nicht auf Gleichheit aufgebaut werden, sondern jedes Bedürfnis muss berücksichtigt werden, um auf dieser Grundlage das Angebot im Sportunterricht anzusetzen. Ob die curricularen Vorgaben ein gerechtes System und Setting suggerieren und als Basis für den Unterricht herangezogen werden können, bleibt noch hinterfragbar.

Der Begriff Exklusion kommt aus dem lateinischen *Exklusio* und wird als Ausschließung oder Ausgrenzung in deutscher Sprache übersetzt.

Rückblickend auf die Vergangenheit können die Segregation und die Ausschließungspotenziale aufgrund von sozialem Status, Religion, Ethnien, Beeinträchtigungen etc. im Bildungssystem anerkannt und hinterfragt werden.

Durch die Einführung des inklusiven Bildungssystem, besteht oft die Tendenz davon auszugehen, dass Exklusion durch die Inklusion abgeschafft wurde.

Ganz im Gegenteil sehen viele WissenschaftlerInnen Inklusion und Exklusion als ein Ganzes. Die Differenzproduktionen, die sich im inklusiven Schulsystem widerspiegeln sind ein Grund, weshalb die zwei Gegenpole heutzutage noch sehr stark miteinander verbunden sind.

Wagner (2021) beschreibt beispielsweise eine Exklusion im schulischen Kontext, wenn Menschen mit *schwerer Beeinträchtigung* als bildungsunfähig angesehen werden (ebd., S. 19). Auch Etikettierungen zählen zu den verletzenden Praktiken der Exklusion. Fritsche (2014) zeigt in einer empirischen Studie welches Ausschließungspotenzial eine Etikettierung hervorheben kann. Sie besagt, dass die Adressierung eines Schülers als besonderer und gering leistungsfähiger Schüler diskriminiert und unterminiert seine Inklusion (ebd., S. 338).

Wagner (2021) ist der Ansicht, dass Defizite nicht in den Mittelpunkt gestellt werden sollen und auch nicht negiert werden, sondern als Differenzen wahrgenommen und als Teil der menschlichen Vielfalt willkommen heißen (ebd., S.19). Wird eine bestimmte Personengruppe, in diesem Fall Menschen mit Beeinträchtigung ausgeschlossen, entstehen zwei separate Gruppen, was de facto ein Gegenhorizont des inklusiven Unterrichts repräsentiert.

Mit Bezug auf dem Sportunterricht besagt Schmelzer (2021), dass der inklusive Sportunterricht den Raum und die Zeit zur Verfügung stellen, vorhandene Differenzen zu respektieren,

wertzuschätzen und die Unterschiede sollen im inklusiven Unterrichtssystem erfahren werden (ebd., S. 127).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine reine Partizipation am Unterricht nicht ausreichend ist, um die Umsetzung des Inklusionsgedankens gewährleisten zu können und die Chancengerechtigkeit am Unterricht zu ermöglichen. Barrierefreie Settings von Seiten der Lehrkräfte müssen geschaffen werden, damit Inklusion gelingen kann. Werden diese Rahmenbedingungen im Unterricht nicht berücksichtigt, läuft man Gefahr, Exklusion, anstatt Inklusion zu erreichen. Anhand dieser Überlegungen kann verdeutlicht werden, dass Exklusion im Kontext der Förderung der Inklusion gerückt wird. Ein faires bedürfnisorientiertes Unterrichtssetting muss von den Seiten der Lehrkräfte organisiert und gefördert werden, um Ausschlusspotenziale am Unterricht zu vermeiden. Oft wird Behinderung bzw. die Fähigkeit und die Leistung den aktuellen Normalitätsvorstellungen unterstellt. Curriculare Vorgaben stehen oft in einem Kontext, der nicht hinterfragt wird, wodurch ein bestimmtes Verhalten ausgeübt und erwartet wird und gewisse Fähigkeitsimperative konstruiert werden. Es wird also von einer sogenannten „Normalität“ ausgegangen, an die sich die Individuen bzw. SchülerInnen anpassen haben. Dementsprechend werden nun die gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen erläutert, welche aktuell unser Bildungssystem prägen.

2.7 Gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen

„[...] *Normalität definiert sich als ein Verhalten, das sich nach herrschenden Normen ausrichtet.*“ (Waldschmidt et al. 2003b, 86)

Im antiken Griechenland beinhaltet das Wort *normal* eine Zweideutigkeit: Einerseits wurde der Begriff im Sinne von „Gesundheit“ bzw. des „gesunden“ Körper verwendet, andererseits auch in der Bedeutung von „Natur“ bzw. „natürlicher Beschaffenheit“: *„Natur‘ meint – so besonders deutlich in den Hippokratischen Schriften – zum einen die durchschnittliche, ‚natürliche‘ Beschaffenheit, zum anderen auch etwa den gesunden Zustand des Körpers und seiner Organe und damit den Idealzustand, dessen Wiederherstellung Ziel der ärztlichen Therapie ist.“* (Ritter/Gründer 1984, S.920)

Durch die Entwicklung der modernen Wissenschaft hat sich eine neue Bedeutung des Wortes mit Ende des 18. Jahrhunderts herauskristallisiert. Aufgrund der von Gauß beschriebenen Kurve der statistischen Normalverteilung wurde „Normalität“ zu einem messbaren Phänomen. Mit Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden viele abgeleitete Formen des Begriffes wie

„Norm“, „Normierung“ oder „Normalverteilung“. In der lateinischen Bedeutung verweist das Wort *norma* auf „Winkelmaß“ und *normalis* auf „senkrecht“ (vgl. Danz 2015, S. 76).

Laut Wildfeuer (2007) ordnet sich in der Neuzeit der Mensch selbst in eine bestimmte Normalität ein und schafft eine bestimmte Ordnung: *„In der Neuzeit – und dieser Prozess verschärft sich in der Moderne, insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert – kann sich der Mensch nicht mehr an eine vorgegebene Ordnung halten, die er hinter den Dingen zu suchen hat, sondern er ist es selbst, der diese Ordnung allererst setzt.“* (ebd., S. 329)

Im sozialen Zusammenleben richten und definieren sich die Normalitätsstandards aus den aktuell dominanten Selbstverständnissen einer Kultur sowie aus den herrschenden Normen und Werten einer sozialen Klasse.

Mit der Idee von Normalität, Ethik und Disziplinierung wurde die Aufgabe von Erziehung verknüpft, auf der Grundlage und Ideologie, die Gesellschaft zu einer Normalität zu erziehen und bestimmte Verhaltensweisen auszubilden: *„Die Aufgabe von Erziehung ist in modernen Gesellschaften die ‚Erziehung zur Normalität‘ (von Stechow 2004, 199). Dabei sollen Verhaltensweisen ausgebildet werden, die gesellschaftlich als normal gelten. Einerseits geht es dabei um Disziplinierung, andererseits aber um die Fähigkeit, das eigene Verhalten im Rahmen der Normalitätsfelder selbst zu regulieren (vgl. ebd., 199).“* (Danz 2015, S. 77)

Durch sogenannte Disziplinartechnologien, etwa die Sanktionierung, Überwachung, Kontrolle, Individualisierung oder Normalisierung, lernen SchülerInnen, das Leistungsprinzip zu verinnerlichen und sich an die Hierarchisierung anzupassen.

Auf Basis der oben beschriebenen Entwicklung des Begriffes kann gesagt werden, dass das ‚Normalsein‘ einen Standard repräsentiert, welcher eine Reihe von Erwartungen und Vorstellungen der aktuellen Epoche erfüllen muss, um ein bestimmtes Ideal zu erreichen und einen bestimmten Körper bzw. eine bestimmte Gesundheit anzustreben. Kulturelle Konstrukte definieren und ordnen sich nach diesen sogenannten „Normalitätsvorstellungen“ und sind noch eng mit der utopischen Vorstellung eines Idealen verbunden.

Der Begriff *Normalsein* pendelt zwischen zwei Kategorien bzw. Zuständen: „normal“ also „gesund“ und „krank“ also „abweichend“. Normal lässt sich durch ein Maß definieren, was sich an dem idealen Zustand orientiert bzw. gesund, während krank eine Norm repräsentiert, welche abweichend von den allgemeinen Richtlinien ist und das Gegenteil von „normal“ repräsentiert. Körper, Gesundheit und Leistung stehen in einem engen Zusammenhang mit den Normalitätsvorstellungen. Laut Keupp (2007) suggerieren idealistische Aspekte des Begriffs Normalität

den natürlichen gesunden Zustand. Somit „[...] entsteht dann auch der Ausgrenzungsdruck auf Menschen, die den Erwartungen nicht entsprechen, oder der Leidensdruck bei Personen, die den Erwartungen nicht entsprechen können.“ (ebd., Keupp 2007, 2f.)

Hinter der Idee von Normanpassung und Autonomieförderung im Hinblick auf Leistung wird Behinderung immer Thema pädagogischer Arbeit sein. In diesem Kontext beschreiben aktuell sonderpädagogische Diskurse der Disability Studies Behinderung als eine Wertkategorie, welche sich durch abweichende Qualifikationsmerkmale definieren lässt und Ausgrenzungen sowie Diskriminierungen markiert: *„Normalitätskonstruktionen sind Mechanismen der Herstellung einer sozialen Realität, in der behinderte Menschen unterdrückt werden. Behinderung ist nicht nur die begriffliche Demarkationslinie zur Normalität, sie ist auch eine Wertkategorie, indem sie als Kategorie das Schadhafte, Schlechte markiert, jenseits dessen, menschliche Seinsweisen das Qualifikationsmerkmal ‚normal, gut, gleich‘ einfordern können. [...] Normalität als verinnerlichte Wertkategorie dient insbesondere der Legitimation von Diskriminierung behinderter Menschen durch Ausgrenzung, Asylierung, Degradierung als Kostenlast bis hin zur Negierung ihrer Menschenwürde und ihres Lebensrechts.“* (Degener 2001, 43f.)

Buchner (2020) analysiert beispielsweise das Curriculum für den Sportunterricht des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) und beschreibt, wie Behinderung als „Katalysator“ des sozialen Lernens dargestellt und als ein markantes Differenzierungsmerkmal konstruiert wird (ebd., S. 283). Genauer besagt das Curriculum Folgendes: *„Leistungserziehung ist aber auch eine Aufgabe sozialen Lernens, so dass Schülerinnen und Schüler mit dem Leistungsvermögen und den Empfindungen anderer verständnisvoll umgehen können. Dies gilt vor allem auch im gemeinsamen Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten.“* (MSW NRW, 2015, S. 12)

In und durch die heterogene Gruppe aufgrund von Behinderung sollen „normal“ fähige SchülerInnen laut dem Curriculum erlernen, mit dem Leistungsvermögen und den Empfindungen anderer verständnisvoller umzugehen. Anders gesagt wird Behinderung in einem Spannungsverhältnis zwischen Behinderung und Nichtbehinderung dargestellt, indem der Fokus auf die RegelschülerInnen bzw. auf die Normalität gelegt wird, während SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im Mittelpunkt für die RegelschülerInnen stehen. So stellt sich heraus, dass Voraussetzungen und Normen vorgeschrieben werden, welche ausgehend von „normalen“ Körpern und Fähigkeiten formuliert werden. Aufgrund der oben angeführten Überlegungen stellt sich des Weiteren die Frage, wie sich diese vorgegebenen Normen und Werte in der Praxis

besonders im Sportunterricht äußern, mit dem Hintergrundgedanken, dass Heterogenität und Vielfalt gegenwärtig in hohem Ausmaß präsent sind.

Um eine Basis in die Thematik zu schaffen, werden als nächstes die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Grundlagen des inklusiven Schulsystems erläutert und demnächst auf die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht eingegangen.

3 Grundlagen und gesetzliche Rahmenbedingungen eines inklusiven Schulsystems

In diesem Kapitel werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine inklusive Bildung angeführt, welche als Grundlage für ein gelingendes Bildungssystem gelten sollen. Des Weiteren, wird der Ablauf zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erläutert sowie die Schulformen und Lehrpläne aus dem Schulorganisationsgesetz beschrieben. Um einen näheren Einblick in die Thematik zu schaffen, werden die UN-Behindertenrechtskonvention und der Nationale Aktionsplan Behinderung angeknüpft und die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht kurz erläutert.

3.1 Gesetzliche Grundlage für eine inklusive Bildung

Bereits seit den 1980er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es im Hinblick auf den Begriff der Integration durch die österreichische Behindertenbewegung und Elterninitiativen zu einer Neuorientierung im schulischen Kontext. Die Integrationsbewegung aus dem Jahre 1980 plädierte in Österreich, wie in anderen europäischen Ländern auch, für das Recht auf die Teilhabe der SchülerInnen mit Behinderung an der Regelschule und die Ablehnung der verpflichtenden Beschulung in der Sonderschule. Infolge der Integrationsbewegung und des damaligen Drucks wurde das Bildungswesen reformiert (vgl. Feyerer 1998, S. 68). 1984 entstand in Österreich die erste Integrationsklasse. 1993 wurde die Integration der Kinder mit Beeinträchtigung durch das Elternwahlrecht für die Primarstufe und ab 1996 für die Sekundarstufe I gesetzlich verbindlich gemacht. (vgl. Feyerer 1998, S. 11)

Europaweit haben sich viele Staaten in den letzten Jahrzehnten dazu verpflichtet, das Bildungswesen inklusiver zu gestalten (vgl. Richardson & Powell 2011). Im Jahre 2008 hat sich Österreich mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) für die Schaffung eines verstärkt inklusiven Bildungssystems verpflichtet, in dem die Rechte von Menschen mit Behinderung gefördert, geschützt und gewährleistet werden. Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist das Ziel der inklusiven Schule die Ermöglichung des Schulbesuches aller SchülerInnen (vgl. BMBWF 2021), der Abbau von Grenzen sowie die Schaffung von Zugängen zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule (Bohlmann und Dixel 2019. S. 4).

Zwei wichtige Aspekte der Umsetzung nach der Ratifizierung können zusammengefasst werden: Erstens sind die vom Bundesministerium umzusetzenden Ziele, wie Artikel 24 aus der Konvention vorsieht, die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems und die Aufgabe, die

bisherigen schulischen Strukturen inklusiver zu gestalten. Zweitens ist die Umsetzung in der Praxis der Grund, weshalb gegenwärtig etwa 60 % der SchülerInnen mit SPF in Regelschulen integrativ unterrichtet werden (vgl. Buchner. 2018, S. 17). Im Einklang mit der UN-BRK wurde von der EU- Kommission (Europäische Kommission) mit 2015 festgestellt, dass die Inklusion die effektivste Bildung sei (Europäische Kommission, 2015).

Nachdem Inklusion infolge der Ratifizierung Bestandteil der schulischen Umsetzung in Österreich wurde, wurden zahlreiche sowohl bildungspolitische als auch soziologische Debatten virulent und in das Licht wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Buchner 2018, S. 17). Somit ist aktuell der Umgang mit Vielfalt, Inklusion und Heterogenität ein zentrales Thema in den Bildungsdiskursen geworden.

3.2 Gesetzliche Grundlagen und Ablauf zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Schulen

Das Bundesgesetz über die Schulpflicht (SchPflG) regelt in § 8 den Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Folgendes wird festgeschrieben: *„Auf Antrag oder von Amts wegen hat die Bildungsdirektion mit Bescheid den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind festzustellen, sofern dieses infolge einer Behinderung dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag.“* (§ 8 Abs. 1 SchPflG, S. 5)

Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind alle SchülerInnen mit SPF berechtigt, eine für sie geeignete Sonderschule oder -klasse zu besuchen. Es besteht auch die Möglichkeit, in eine den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllende Volksschule, Hauptschule oder Neue Mittelschule, Polytechnische Schule oder Haushaltungsschule zu gehen sowie eine Unterstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule zu besuchen (vgl. BMBWF 2022). Anders gesagt sind SchülerInnen mit Beeinträchtigungen nicht mehr nur auf den Besuch von Sonder- oder Förderschulen angewiesen.

Ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann entweder seitens der Erziehungsberechtigten, des/der SchuldirektorIn oder von Amtswegen eingebracht werden und ist an die Bildungsdirektion zu richten. Entschieden wird in der Folge in einem Verfahren, ob das Kind eine sonderpädagogische Förderung benötigt und welche Förderung notwendig ist.

Unterschieden wird im Falle eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Schulkonferenz laut (§ 17) Abs. 4 des Schulunterrichtsgesetzes aus dem Jahr 2019, ob und in welchen

Unterrichtsgegenständen das Kind bzw. der/die Jugendliche nach einer anderen Schulstufe des Lehrplanes unterrichtet wird:

„Für Kinder, bei denen gemäß § 8 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes 1985 ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, hat die Schulkonferenz [...] zu entscheiden, ob und in welchen Unterrichtsgegenständen der Schüler oder die Schülerin nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe, als der seinem oder ihrem Alter entsprechenden, zu unterrichten ist.“ (BGB1 Nr. 514/1993)

Anders ausgedrückt wird im Falle eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entschieden, ob die SchülerInnen nach einer anderen Schulstufe unterrichtet werden. Die geltenden Ziele bleiben jedoch noch immer diejenigen des allgemeinen Lehrplans der Neuen Mittelschule. Sofern die Erziehungsberechtigten mit der Entscheidung einverstanden sind, erfolgt danach von Seiten der Bildungsdirektion eine Beratung in Bezug auf Fördermöglichkeiten, wobei festgestellt wird, welcher nächstgelegenen Schule das Kind zugewiesen wird (vgl. BMBWF 2022).

Des Weiteren eröffnet sich die Frage, inwiefern die Klassen noch als homogen bezeichnet werden können, solange die Unterschiede zwischen den SchülerInnen in Form von Fähigkeiten sowohl im Lehrplan als auch in der Praxis signalisiert werden. Als problematisch erweisen sich in dieser Hinsicht auf der Makroebene die Ergebnisse aus einer Datenerhebung aus dem Burgenland zum Thema der Einstellungen zur Homogenität der Lerngruppe im Sportunterricht. 34,3 % der befragten Sportlehrkräfte aus dem Burgenland waren der Ansicht, dass der Sportunterricht desto besser funktioniere, je homogener die Gruppe sei, da 25 % dieser Aussage eher zustimmten (vgl. Schmelzer 2012, S. 234 f.). Etwa mehr als die Hälfte der Sportlehrkräfte vertraten die Einstellung, Homogenität im Unterricht sei am effektivsten. Im Kontext des aktuellen Umgangs mit der Heterogenität in Schulen ist diese Feststellung besorgniserregend. Fraglich bleibt auch, wie Sportlehrkräfte mit der aktuellen Situation umgehen und wie schwer es ihnen fällt, mit der Heterogenität zurechtzukommen, worauf in Kapitel 4.1.4 näher eingegangen wird.

3.3 Schulformen und Lehrpläne gemäß Schulorganisationsgesetz

Die Gliederung der Schulen erfolgt gemäß dem Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisationsgesetz (SchOG) nach den Bildungsinhalte (allgemeinbildende-/ berufsbildende Schulen) oder nach der Bildungshöhe (Primar- oder Sekundarschulen) (§ 3 Abs. 2 SchOG).

Unter allgemeinbildenden Schulen gehören die Pflichtschulen wie Volksschulen, Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen, sowie die berufsbildenden Pflichtschulen bzw. die Berufsschulen (§ 3 Abs. 6 SchOG).

Unter Primarschulen werden die Volksschulen bis zu der 4. Schulstufe kategorisiert, sowie die Sonderschulen mit den entsprechenden Schulstufen.

Zu den Sekundarschulen gehören die Oberstufe der Volksschulen, die Mittelschule, die Polytechnische Schule, die entsprechenden Stufen der Sonderschule, die Berufsschulen, die mittleren Schulen und die höheren Schulen (§ 3 Abs. 4 SchOG).

Im Schulunterrichtsgesetz wird die innere Organisation aller Schulen außer die Berufstätige oder land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulen geregelt. Im Schulunterrichtsgesetz (§ 25 Abs. 2) werden folgende Sonderschularten festgeschrieben:

- die allgemeine Sonderschule (für leistungsbefähigte oder lernschwache Kinder)
- die Sonderschule für körperbehinderte Kinder
- die Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- die Sonderschule für schwerhörige Kinder
- die Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung)
- die Sonderschule für sehbehinderte Kinder und die Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut)
- die Sondererziehungsschulen (für erziehungsschwierige Kinder)
- die Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, ist der Schulbesuch von SchülerInnen mit SPF in allen Schulformen der Pflichtschule bzw. Regelschule möglich (§ 3 Abs. 4 SchOG). Im SchOG werden folgende Lehrpläne festgeschrieben:

- Lehrplan der Volksschule gem. (§ 10)
- Lehrplan der Mittelschule gem. (§ 21b)
- Lehrplan der Sonderschule gem. (§ 23)
- Lehrplan der Polytechnischen Schule gem. (§ 29)
- Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen gem. (§ 39)
- Lehrplan für Berufsschulen gem. (§ 47)
- Lehrplan der Berufsbildenden mittleren Schulen gem. (§ 55a)
- Lehrplan der Berufsbildenden höheren Schulen gem. (§ 68a).

Kinder mit SPF, welche dem Unterricht und die Lernaufgaben nur mit Überforderung bewältigen können, werden laut § 23 Abs. 1-2 des Schulorganisationsgesetzes auf die Unterrichtung nach einem Lehrplan für die einzelnen Arten der Sonderschulen zugewiesen.

Aufgrund des SchOG werden auf folgende Lehrpläne hinsichtlich der Sonderschulen in der Verordnung des BMBWF über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschule (BGBl. Nr. 134/1963 idgf) verwiesen:

- Lehrplan der allgemeinen Sonderschule (Anlage c1, ab S. 229)
- Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder (Anlage C2, ab. 329)
- Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder (Anlage C 3, ab S. 383)
- Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (Anlage C 4, S. 443)
- Lehrplan der Sondererziehungsschule (Anlage C 5, ab S. 504)
- Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr (Anlage C 6, ab. S. 507).

Rahmenbedingungen des Unterrichts wie z.B. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilungen sowie die Zusammensetzung von Klassen werden im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) geregelt.

Im SchUG § 18 Abs. 1 hinsichtlich der Beurteilungen der Leistungen steht folgendes festgeschrieben: *„Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündlich, schriftlich und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellung zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahmen auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes“* (BMBF, 2018f, S. 5).

Die Bewertung der Leistung in Österreich basiert auf Beurteilungsstufen anhand von Schulnoten. Österreichische SchülerInnen werden nach folgenden Schulstufen bzw. Noten bewertet: Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend und Nicht genügend (BMBF, 2018f). Es existiert jedoch eine Ausnahme, da in den letzten beiden Jahren der NMS eine siebenstufige Notenskala verwendet wird (BMBF, 2018b).

Falls die Bedingungen für einen Aufstieg in die nächste Schulstufe nicht möglich sind, kann die Schulstufe wiederholt werden, sofern es im Schulunterrichtsgesetz kein spezieller Fall vorgesehen wird. Die Bedingungen für besonders begabte Schüler, um eine Klasse zu überspringen, sind ebenfalls im Schulunterrichtsgesetz festgelegt (BMBF, 2018f).

3.4 Die UN-Behindertenrechtskonvention und der Nationale Aktionsplan Behinderung

Infolge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) im Jahr 2008 kam es zur Erstellung des Nationalen Aktionsplans Behinderung (NAP). Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020 (NAP) wurde vom Sozialministerium in Kooperation mit anderen Bundesministerien und dem Bundeskanzleramt zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verfasst mit dem Ziel und Vorhaben der Inklusion bis 2020 zu realisieren.

Neben allgemein integrationspolitischen Leitlinien welche vertiefend behandelt werden, NAP1 beinhaltet auch vielfältige Maßnahmen für Österreich mit Bezug auf die inklusive Modellregionen, das Überarbeiten der Kriterien für den sonderpädagogischen Förderbedarf, die Verankerung der inklusiven Pädagogik in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (NAP 2012-2020, S. 26).

Maßnahmen zu Unterstützung von Menschen mit Behinderungen in den Bereichen wie Bildung, Gesundheit und Rehabilitation, Diskriminierungsschutz, Beschäftigung sowie Selbstbestimmung stehen ebenso auf der UN- BRK Agenda. Im Bereich der Bildung wird darin gefordert, inklusive Modellregionen festzulegen; eine Reform der Lehramtsausbildung soll stattfinden sowie die Ausweitung von barrierefreien Bildungsangeboten und Unterrichtsmaterialien erfolgen (Buchner und Proyer 2020; BMASGK 2019; Feyerer & Holzinger 2018).

Durch die Vorgaben der UN-BRK soll in der Schule ein gemeinsames Lernen und Leben von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ermöglicht werden.

Artikel Nr. 24 aus der UN-BRK betont explizit den Diskriminierungsschutz von SchülerInnen mit Beeinträchtigung und in diesem Zusammenhang die Erhaltung vom Zugang zum allgemeinen Schulsystem. Eine optimale Förderung seitens des Schulsystems soll Priorität setzten. Ebenso sollen Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht geschaffen werden sowie soll der gemeinsame Unterricht ausgebaut werden (vgl. Absatz 2b UN-BRK Art. 24).

Des Weiteren wird eine sehr ausführliche Beschreibung im Hinblick auf Diskriminierung von der UN-BRK ausgeführt. Diese thematisiert die Ausschließung oder Beschränkung von Menschen mit Behinderung in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Soziales und Kulturelles und werden als Formen von Diskriminierung festgehalten. Dafür soll die Inklusion die Lösung und die Überwindung dieser sozialen Barrieren sein.

Eine der wichtigsten Kernaussage und Paradigmenwechsel der UN-BRK thematisiert die Umstellung des Verhaltensmusters von der Gesellschaft. Dabei geht es darum, dass die Gesellschaft offen ist, Menschen mit Behinderung selbstverständlich mitzuberücksichtigen und diese als Subjekte anzusehen und nicht als Objekte (ebd., S. 44).

Infolge der politischen Diskurse von der UN-Behindertenrechtskonvention zum Thema Inklusion, wurde es ersichtlich, dass das bestehende Konzept der Integration nicht mehr zeitgemäß war. Dies wurde bis 2021 verlängert, und ein neuer NAP sollte bis 2030 erstellt werden (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz [BMASGK], 2019; BMASGK, 2020).

3.5 Curricularen Vorgaben für den Sportunterricht

Anlagen zu Verordnungen des Ministers auf Basis des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahr 1962 repräsentieren die Fundamente der österreichischen Lehrpläne. Als Verordnungsgeber gilt die BundesministerIn für Unterricht, Kunst und Kultur. Lehrplankommissionen entwickeln Vorentwürfe der Lehrpläne. Diese werden in Konferenzen überarbeitet und analysiert und anschließend vom Bundesministerium zugestimmt und eine Lehrplanverordnung vorgelegt. (vgl. Schmatzberger 2009, S. 34) Wiater (2006) erläutert, dass ein Lehrplan eine staatlich-verbindlich-geordnete Zusammenfassung der Lerninhalte und Ziele sei, welche in bestimmten Zeiträumen, an bestimmten Schulformen und in bestimmten Lernfächern vermittelt wird (ebd., S. 169). Laut Prohl und Krick (2006) sei der Lehrplan ein Medium der gesellschaftlichen Steuerung, indem bspw. den Sportlehrkräften eine Legitimations- und Orientierungsgrundlage für die Begründung und Gestaltung des Sportunterrichts gegeben werde. Damit soll auch die Hoffnung verbunden sein, teilweise den Sportunterricht bildungspolitisch zu steuern, „um Innovationen der Fachwissenschaft in den Sportunterricht einzubringen.“ (Hapke 2016, S. 37)

In Österreich legt das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Lehrpläne durch Verordnungen im Schulorganisationsgesetz § 6 für die jeweiligen Schularten fest. Die Struktur der Lehrpläne ist ebenfalls gesetzlich verankert. Die formalen Richtlinien und Vorgaben der Lehrpläne sind im Bundesgesetzblatt § 6 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahr 1962 vorgesehen und haben folgende Kriterien zu enthalten:

„(2) Die Lehrpläne haben zu enthalten:

- a) die allgemeinen Bildungsziele,
- b) die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze,

- c) *c)den Lehrstoff,*
- d) *die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen, soweit dies im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart (Schulform, Fachrichtung) sowie die Übertrittsmöglichkeiten erforderlich ist und*
- e) *die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Studentafel),*
- f) *soweit es schulautonome Lehrplanbestimmungen erfordern, sind Kernanliegen in den Bildungs- und Lehraufgaben oder den didaktischen Grundsätzen oder im Lehrstoff zu umschreiben.“ (Schulorganisationsgesetz §6 Kundmachungsorgan BGBl. Nr. 242/1986 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 96/2022.*

Zu unterscheiden sind generell Lehrpläne je nach Schulform. Beispielsweise gibt es in der Fassung des Lehrplans der Volksschule von 13. September 2012 zwei unterschiedliche Kapitel für „Bewegung und Sport“. Näher wird nur *Bewegung und Sport Neu* beschrieben. (BMBWF, 2012). Für SchülerInnen der ersten und zweiten Klasse der Volksschule sind jeweils drei Stunden pro Woche Bewegung und Sport vorgeschrieben und für SchülerInnen der dritten und vierten Klasse jeweils zwei Stunden pro Woche.

Unter dem Punkt Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfaches stehen sechs Entwicklungen im Vordergrund: körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung. Auf die sechs Teilbereiche wird es näher in Kapitel 5 eingegangen.

Unterteilt wird die Volksschule grundsätzlich in Grundschule I und Grundschule II und nach sechs Erfahrungs- und Lernbereiche welche wie folgt gegliedert sind: motorische Grundlage, Spielen, Leisten, Wahrnehmen und Gestalten, Gesund leben, Erleben und Wagen. Auf dem Lehrstoff und Lernerwartungen wird es nicht näher eingegangen. (BMBWF, 2012)

Sekundarstufe I

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfachs Sport und Bewegung in der Sekundarstufe I liegt auf die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Laut dem Lehrplan für die Neue Mittelschule 2017 soll es zur Leistungsbereitschaft, Spielgesinnung, Bewegungsfreude und Gesundheitsbewusstsein kommen und der Umgang mit Geschlechterrollen soll gelehrt werden. Von Großer Bedeutung sind auch die motorischen Aktivitäten, Erwerb des vielseitigen Bewegungskönnens, die Freude an der Bewegung und eine bewegungsorientierte Lebensführung zu ermöglichen (Lehrplan-Neue Mittelschule, 2017).

Folgende Bildungsbereiche definieren den Lehrplan: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Gesundheit und Bewegung und Kreativität und Gestaltung. Der Lehrstoff bzw. Aktivitäten werden nach drei Kernbereiche unterteilt: Können und Leistungsorientierte Bewegungshandlungen, spielerische und erlebnisorientierte Bewegungshandlungen. (Lehrplan-Neue Mittelschule, 2017).

Sekundarstufe II

Im Vergleich zu der Sekundarstufe I besagt die Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans für Bewegungen der Sekundarstufe II folgendes:

„Schülerinnen und Schülern eine umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz) zu vermitteln. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler, aufbauend auf dem motorischen sowie sportartspezifischen Fundament der Sekundarstufe I, zu einer sportlich aktiven Lebensweise und zu einem verantwortungsbewussten Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigt werden“ (Lehrpläne für Bewegung und Sport 2016, S.1).

Andersgesagt fokussiert sich der Lehrplan auf dem Vorwissen aus der Sekundarstufe I und die bereits angeeigneten Fähigkeiten und sportliche Fundament. LehrerInnen sollen den SchülerInnen die Möglichkeit geben, deren Kenntnisse und persönliche Einstellung einzubringen. Die Bildungsbereiche sind wie in der Sekundarstufe I eingeteilt. Der Lehrplan ist nach Schulstufen und Semester eingeteilt.

Um einen Einblick in den Lehrplan erschaffen zu können wird beispielsweise in Zöpfl (2019) das Kompetenzmodul 5 aus dem fünften Semester, elften Schulstufe als Beispiel herangezogen und folgendermaßen beschrieben:

„Im fünften Semester, dem Kompetenzmodul 5, sollen Schülerinnen und Schüler im Bereich der motorischen Fähigkeiten ihre Rumpfkraft verbessern oder verschiedene Muskelfunktionstests benennen, anwenden und interpretieren können. Darüber hinaus sollen sie im Bereich der motorischen Fertigkeiten erfolgreich an Rückschlagspielen (z.B.: Badminton, Tischtennis, Tennis, etc.) teilnehmen und Übungen im Geräte- und Bodenturnen erfolgreich absolvieren. Ein wichtiger Punkt in der Methodenkompetenz ist Risiken im Geräte- und Bodenturnen benennen zu können und auch Sicherheitsanforderungen zu erfüllen (z.B.: Sichern am Barren). Im Bereich der Sozialkompetenz soll man besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe selbständig durchführen können.“ (ebd. S. 48)

Nachfolgend wird es auf die Einstellungen und Sichtweisen der Sportlehrkräfte in Bezug auf die inklusive Unterrichtspraktiken eingegangen.

4 Forschungsstand zur Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen

Ein Grund, weshalb der Schwerpunkt auf den Sportunterricht gelegt wird, ist zunächst die Tatsache, dass in diesem Fach der Körper der Lernenden stärker im Mittelpunkt steht, verglichen mit anderen Fächern (vgl. Reuker et.al 2016, S. 89), und damit spezifische Rahmenbedingungen für die Teilhabe produziert. Hinzu kommt, dass im inklusiven Bildungssystem gerade im Sportunterricht viele Voraussetzungen und Normen vorgeschrieben werden, welche ausgehend von „normalen“ Körpern sowie Fähigkeiten formuliert werden, wodurch SchülerInnen mit Beeinträchtigungen vielfach vernachlässigt und exkludiert werden (vgl. Buchner 2020, S. 283).

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf die für den Sportunterricht geltenden curricularen Vorgaben und die daraus resultierenden schulischen Umsetzungen, welche das inklusive Bildungssystem prägen.

4.1 Inklusion im Sportcurriculum aus der Sicht der Lehrkräfte – Umsetzungen und Herausforderungen

Die Sichtweisen und Positionen der Lehrkräfte werden in diesem Kapitel im Zusammenhang mit den vorgegebenen Zielen des Curriculums erläutert. Dementsprechend werden die Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Implementierung von Inklusion, die Unterrichtsplanung und die methodisch-didaktische Durchführung sowie der Umgang mit Heterogenität am Unterricht thematisiert.

4.1.1 Sicht auf Implementierung von Inklusion in Schulen

Herausforderungen repräsentieren zunächst die mangelnden Kenntnisse und Vorbereitung der Lehrkräfte. Diese berichten von einer schwachen Vorbereitung während ihrer Ausbildung. Dazu zählen die kurzen Einführungen in die Thematik der Inklusion, welche während des Studiums angeknüpft wurden:

„Während des Studiums in Innsbruck nicht. Das Einzige, was sich der Inklusion irgendwo annähern könnte, war der Kurs Rollstuhlbasketball, wo man nur eine vage Idee bekommen hat, wie das für Beeinträchtigte sein kann. Ansonsten theoretisch oder spezifisch gab es keinerlei Informationen dazu. Während meines Lehramtsstudiums in der Schweiz wurde es angeschnitten (K 97-101).“ (Pfössl 2017, S. 59)

Quantitative Daten zu dem negativen Trend zum Thema der Vertrautheit mit den theoretischen Grundlagen des inklusiven Schulsports in Österreich können in diesem Zusammenhang mit der durchgeführten Studie aus Burgenland angeknüpft werden. Fast die Hälfte der ProbandInnen zeigen sich gar nicht vertraut mit den theoretischen Grundlagen und 45,7 % kaum. 2,9 % beschreiben sich als sehr vertraut bzw. 11,4 % nur als teilweise vertraut (vgl. Schmelzer 2012, S.207f.).

Die Folgen daraus ergeben sich bspw. in Österreich bei einer quantitativen durchgeführten Studie von Six (2014), Leonhartsberger (2013) und Schmelzer (2012), welche Daten erhoben haben, wonach mehr als ein Viertel der Sportlehrkräfte den Unterschied zwischen Inklusion und Integration gar nicht kennen (ebd.). Daraus folgt für die Umsetzung von Inklusion im Unterricht die Frage: Wie genau werden inklusive bedürfnisorientierte Settings im Unterricht geschaffen, wenn LehrerInnen sich mit den inklusiven theoretischen Grundlagen nicht vertraut sind?

Aus den oben dargestellten Daten und lässt sich ein negativer Trend auf Basis von Unklarheit und Ungewissheit aufseiten der Lehrkräfte zeigen, wenn es um die Frage geht, was Inklusion eigentlich bedeutet.

4.1.2 Sicht auf Unterrichtsplanung

Weitere Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung der curricularen Vorgaben wurden von Pförtl (2017) in einem Experteninterview mit Sportlehrkräften aus Südtirol erhoben. Hinsichtlich der Modelle und Konzepte im inklusiven Sportunterricht konnte zusammengefasst gesagt werden, dass Lehrkräfte keine spezifischen Modelle im Sportunterricht kennen und anwenden. Berichtet wird zur Durchführung des Unterrichts im Hinblick auf SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, dass jede Beeinträchtigung individuell betrachtet werden müsse:

„Wenn man davon ausgeht, dass jeder ein Fall für sich ist, dann tut man sich ganz schwer nach einer Methode oder einem Konzept vorzugehen. Also irgendwie muss man sich mit jedem Fall spezifisch auseinandersetzen und die nötigen Maßnahmen treffen. Also grundsätzlich kann ich nicht sagen, dass ich ein Modell habe (C 14-18).“ (Pförtl 2017, S. 63)

Zum Thema werden die inhaltlichen Vorgaben auch in einer vergleichenden Analyse zwischen Deutschland und den USA mit dem Titel: *„A cross-cultural perspective on inclusive physical education“* gemacht. Lienert (2007) untersucht in seiner Studie die curricularen Rahmenbedingungen im Sportunterricht. In der Analyse stellte sich heraus, dass Lehrkräfte in Deutschland übereinstimmend zu der Erkenntnis kamen, es gäbe Schwierigkeiten mit den inhaltlichen Vorgaben. Die Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass nach ihren Erfahrungen die inhaltlichen

Vorgaben nicht für die Inklusion gedacht sind, da die inhaltliche Umsetzung keinen individuellen Bezug auf die Fähigkeiten der SchülerInnen mit SPF ermöglicht und der Flexibilität in den curricularen Vorgaben gebricht (ebd., S. 153).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die praktische Umsetzung im inklusiven Sportunterricht sehr kritisch von den Lehrkräften betrachtet wird: Entweder die Erwartungsstandards sind zu hoch, oder die inhaltlichen Vorgaben haben keinen individuellen Bezug zu den Kindern mit SPF. Es liegt scheinbar keine hinreichende Orientierung am inklusiven Unterricht vor, weshalb Lehrkräfte am Unterricht viel experimentieren müssen oder öfters die Inklusionskinder absondern.

4.1.3 Sicht auf methodisch-didaktische Durchführung und Unterrichtsgestaltung

Demgegenüber wird von einigen LehrerInnen die Methode der Separation erwähnt, wodurch die SchülerInnen mit Beeinträchtigungen Einzelbetreuung bekommen:

„Ich versuche, so wenig wie möglich die einen Schüler zu vernachlässigen, die auch das Recht haben, die gleichen Spiele zu machen wie andere und auch der mit Beeinträchtigungen. Ich versuche, ein gutes Mittelmaß zu finden und ab und zu wird der Schüler mit Beeinträchtigung vom Betreuer mal eigens betreut. Damit die Schüler ein Spiel machen können, das eindeutig zu schwer ist, und sich jene Schüler nicht darüber hinaussehen mitzumachen (M 78-83).“ (Pförtl 2017, S. 65)

Im Burgenland lassen die quantitativ erhobenen Daten zur kooperativen Unterrichtsdurchführung mit SonderpädagogInnen in Anlehnung an Schmelzer (2012) erkennen, dass 28,6 % der befragten burgenländischen Sportlehrkräfte vorwiegend getrennt von den SonderpädagogInnen unterrichten; mehr als die Hälfte jedoch unterrichtet vorwiegend im Team, und 14,3 % ausschließlich im Team.

4.1.4 Sicht auf Umgang mit Heterogenität

In der gleichen Studie von Schmelzer (2012) wurde auch der Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht erhoben. Dabei gaben 42,9 % der befragten SportlehrerInnen an, dass sie eine große Herausforderung sei. Ein etwas geringerer Prozentanteil erklärte, dass dieser Umgang ihnen leichtfalle, und 11,4 % machten die Angabe, der Umgang falle ihnen schwer. Zu betonen ist es auch, dass etwa 50 % der befragten Sportlehrkräfte, welche den Umgang mit Heterogenität als leicht empfanden, mehr als zehn Jahre Berufserfahrung haben und 36 % weniger oder genau zehn Jahre Berufserfahrung. (ebd., S 237f.) Gemäß den Ergebnissen könnte

somit feststellbar sein, dass, je mehr Erfahrung im Bereich des inklusiven Sportunterrichts eine Lehrkraft besitzt, ihr die Arbeit und der Umgang mit Heterogenität desto leichter fällt.

Das Substrat davon ist, dass seitens der LehrerInnen versucht wird, ein Setting zu erschaffen, in dem SchülerInnen mit SPF „besser“ alleine gefördert werden, um sich an das Fähigkeitsregime anpassen zu können. Das verdeutlicht der negative Trend, dass nur 14,3 % aller Befragten ausschließlich im Team mit den SonderpädagogInnen arbeiten und fast ein Drittel vorwiegend getrennt unterrichtet, was zeigt, dass der Unterrichtsmodus sich stigmatisierend und marginalisierend auswirken kann und eine ableistische Unterteilung der SchülerInnen vorgenommen wird. Nachstehend werden die Grenzziehungen im Sportunterricht genauer analysiert.

4.2 Grenzziehungen im Unterricht

Die Grenzziehungen, welche sich am Unterricht herauskristallisieren werden in diesem Kapitel im Zusammenhang mit den vorgegebenen Zielen des Curriculums erläutert. Dementsprechend werden die Teilhabechance und die Leistungsbewertungen in Bezug auf die Inklusion am Sportunterricht erläutert.

4.2.1 Teilhabechance

Eine deutsche Studie zum Thema Absonderungen im Sportunterricht zeigt, wie die kompetitiven Lernsituationen durch die Teilhabe der SchülerInnen mit SPF abgeschafft werden: Gemeinsam wird das sogenannte „Schwänzchenklau“-Spiel gespielt. Jedes Mitglied steckt sich ein „Schwänzchen“ (ein Tuch) hinten in die Hose. Alle müssen gegenseitig versuchen, sich diese Schwänzchen herauszuziehen. Ziel ist es, nach einer festgelegten Zeit die meisten Schwänzchen zu gewinnen. SchülerInnen mit SPF mussten gemeinsam mit RegelschülerInnen in einer Zweiergruppe spielen. Am Ende des Spieles fand eine Reflexionsrunde statt, in deren Zuge RegelschülerInnen kurz reflektieren mussten, wie das Spiel gelaufen ist. Im Spiel stellte sich heraus, dass Kindern mit einem SPF-Partner das Leistungsniveau reduziert war und somit die SchülerInnen mit SPF abgesondert wurden, da ihnen die Schwänzchen nicht gestohlen werden durften. Genauer gesagt wird in dem Protokollauszug aus dem Sportunterricht folgende Unterrichtspraktik erläutert:

„Wir haben noch keine Partnerkinder verteilt! Wer möchte Jarek? Larissa. Wen möchtest du, Axel?“ „Jamal möchte ich.“ „Verteilt euch erst mal im Raum.“ Axel zieht Jamal hinter sich her, freudig. Jamal geht. Axel fragt Frau B. im Spiel: „Die Helferkinder bleiben die ganze Zeit

im Spiel?“ „Ja.“ Nach dem Spiel gibt es eine Reflexionsrunde darüber, was schlecht gelaufen ist.

Reflexionskreis über das Spiel:

„(...) Wie hat es mit Partnerkindern geklappt?“ [Anm. Verfasserin Larissa:] „Nicht so gut, Jarek ist mir immer weggelaufen, dann hat Arvid mir einfach das Schwänzchen rausgezogen!“ Frau A.: „Das geht natürlich nicht. Die mit Partnerkind haben das ja schwerer, deswegen dürfen denen die Schwänzchen nicht weggenommen werden. Wir teilen noch mal neu ein“ (Protokoll 4). (Weigelt 2015, S. 85)

Das oben angeführte Beispiel beleuchtet die Absonderung und Differenzierung im Unterricht und hinterfragt wiederholt die Ziele der Inklusion. In diesem Fall werden die SchülerInnen mit SPF in den Unterricht integriert, aber durch die Absonderung differenziert und etikettiert: „Die mit Partnerkind haben das ja schwerer“. Anders gesagt werden die Teams mit den SchülerInnen mit SPF von der Leistung freigestellt, um somit die Ziele zu erreichen. Hinterfragt wird in diesem Fall, ob unter der Bedingung der Freistellung das Ziel erreicht wurde oder eher im Endeffekt einen Sonderstatus und ein Differenzierungsphänomen hervorgehoben wird. Beleuchtet werden in diesem Fall auch die Gleichheit und nicht die Gerechtigkeit im Unterricht.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage des Regelschülers namens Axel, ob die Helferkinder die ganze Zeit im Spiel bleiben. Die Frage bringt die Ausschließungsmechanismen bzw. Freistellungen zum Ausdruck, die möglicherweise öfters im Unterricht vorkommen und an welche die Kinder gewöhnt sind.

Demgegenüber muss die Differenzierung durch die Untergruppe der „Helferkinder“ kritisch hervorgehoben werden. Der Name bringt bereits eine Nichtzugehörigkeit zum Ausdruck, aufgrund sehr unterschiedlicher körperlicher Voraussetzungen und Fähigkeiten unter den SchülerInnen. Dadurch konstruiert sich eine Subkategorie bzw. Hierarchie in der Gruppe, indem die SchülerInnen mit SPF als „Helferkinder“ bezeichnet werden.

Ein weiterer Protokollauszug aus derselben Studie beschreibt, wie normierte Leistungsanforderungen die Grenzen der Inklusion erreichen. Beschrieben wird eine Szene aus dem Sportunterricht, in deren Rahmen Okan, ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“, Tischtennis mit der Sonderpädagogin spielt. Bei dem sportunterrichtlichen Geschehen tritt das Problem hervor, dass sehr hohe, dynamische und soziale Situationen gefordert werden, während Okan nur sehr kurz bereit ist, diese umzusetzen. In der Haltung der Lehrerin dominieren

bestimmte genormte Vorstellungen, was die Durchführung des Sportunterrichts bzw. das Tischtennisspiels anbelangt:

„Okan spielt gemeinsam mit Frau A. an einer Tischtennisplatte gegen einen Schüler. [...] Okan läuft in der kurzen Spielpause zur Seite weg. [...] Frau A. holt ihn wieder an die Platte ran, sie spielen kurz. Dann rennt er wieder weg. [...] Sie stellen sich wieder gemeinsam auf. [...] Er versucht, auf den Fuß von Frau A. zu treten. Frau A. tanzt mit [...] Das Spiel klappt wenige Minuten, dann rollt Okan sich auf den Boden zur Seite weg. Sie versucht, ihn verbal zu animieren. ‚Oh toll. Noch einen!‘ [...] Okan rennt rum [...]. Frau A. holt ihn nach dem Wechsel wieder an der Bank ab. [...] Sie sagt dem Spielpartner an der Platte, dass Okan jetzt erst einmal eine Pause brauche. Sie gehen ein wenig gemeinsam herum durch die Halle. [...] Frau A. geht zu Frau B. und fragt sie, was sie mit Okan machen solle. Er sitzt wieder auf der Bank, Frau A. geht zu ihm, streichelt ihn am Arm und sagt: ‚du machst Pause, ja‘ (Protokoll 1).“ (Weigelt 2015, S. 88)

Auf der Makroebene untersucht auch Schmelzer (2012) im Hinblick auf die Rollenverteilung die passiven und aktiven Rollen und Aufgaben der SchülerInnen mit Beeinträchtigung (ebd., S. 256). Die Daten aus dem Burgenland machen sichtbar, dass diese Kinder und Jugendlichen nur in 17,1 % der Fälle aktive Rollen und Aufgaben in inklusiven Aktivitäten übernehmen, z.B. beim Führen einer Person durch einen Parcours. In 28,6 % der Situationen geschieht dies nur manchmal im Unterricht, in 37 % der Situationen selten und in 17,1 % nie. Wie schon öfters erläutert wurde, kann auch hier eine inklusive Kooperationspraktik mit Regelveränderungen anknüpft werden. Allerdings bleiben jedoch in diesem Kontext auch die Lernleistung der TeilnehmerInnen mit Beeinträchtigung fraglich, da in solchen Zusammenhängen die Freistellung von den Leistungen häufig als Lösung und Methode im Unterricht angewendet wird.

Zwei weitere Beispiele aus der Praxis des Unterrichtsgeschehens verstärken die Idee der Benachteiligung im und der Ausgrenzung des inklusiven Sportunterrichtes:

„Wenn uns die Rollstuhlfahrerin erzählt, dass sie in der Oberstufe gar keinen Sport machen konnte, weil der Lehrer für sie keine Verwendung hatte (sie musste stattdessen, wie es in der Praxis nicht unüblich ist, einen zusätzlichen Grundkurs in Geschichte belegen), dann zeigt dies, dass nicht die Orte versagen, sondern die Personen.“ (Reich 2016, S. 19f.)

In dieser Hinsicht bleibt wiederum offen, inwiefern oder auf welche Art und Weise die Schülerin bewertet wurde.

Weitere Fallbeispiele aus einer biographischen Fallstudie zum Thema der sportlichen und pädagogischen Erfahrungen sowie zur Bedeutung für den sportpädagogischen Beruf bestätigen die oben angeführte Situation hinsichtlich der Teilnahme am inklusiven Sportunterrichtsgeschehen:

„E: es gab ein Mädchen die saß im Rollstuhl - die konnte also gar keinen Sport machen und wurde trotzdem immer integriert

I: ah ja

E: also äh es wurden häufig so Sachen im Kreis dann gemacht und die wie auch immer sie hieß die war dann mit im Kreis

I: hmm

E: saß dann halt mit im Kreis

Sie bezieht diese Integrationsfähigkeit auch ganz konkret auf sich selbst

E: ja – ach ja und dann gabs noch n Jungen - richtig - der saß so- gar neben mir - der hatte sein Bein in so nem Gestell

I: hmm

E: der war aber auch immer mitten mang überall dazwischen - also das spielte irgendwie damals keine Rolle wurde auch nicht großartig thematisiert - die waren da _ gehörten dazu - die waren dabei

I: hmm

E: für uns ganz normal –“ (Volkmann 2008, S. 187).

Im ersten Fallbeispiel wird eine Situation geschildert, in welcher die Teilnahmechance von der Lehrerin massiv missachtet wird, wodurch in diesem Zusammenhang Exklusion im Unterricht geschieht, die beleuchtet wird. In dem zweiten Beispiel beruht die Teilnahmechance auf der Anwesenheit der zwei SchülerInnen mit SPF. Beide Fallbeispiele bringen eine Ausgrenzung zum Vorschein, welche verletzendere Effekte reproduzieren kann.

Hervorzuheben ist auch das Phänomen des Zugehörigkeitsgefühls in der Klasse. Dass die interviewte Mitschülerin ihrer Kommilitonin im Rollstuhl keinen Namen zuweisen kann, beleuchtet wiederholt die Rangpositionen und Anerkennungen in der Klasse. Die Identität der SchülerInnen mit SPF spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle, sondern sie werden durch die Beeinträchtigung anerkannt bzw. etikettiert und auf deren Fähigkeiten reduziert.

In dieser Situation kann das Zugehörigkeitsgefühl aus zwei unterschiedlichen Perspektiven thematisiert werden: Zunächst besteht das Zugehörigkeitsgefühl seitens der Regelschülerin allein aus der Anwesenheit der SchülerInnen mit SPF. Dies suggeriert die fehlende Interaktion mit den Kindern mit SPF im Sportunterricht, gleichzeitig werden die Ausgrenzungen vom Unterricht beleuchtet.

Hingegen fehlt, von der Seite der Schülerin mit SPF aus betrachtet, das Zugehörigkeitsgefühl massiv. SchülerInnen im Rollstuhl nehmen am unterrichtlichen Geschehen nur durch die Anwesenheit teil, sodass von einer angewandten inklusiven Sportunterrichtspraktik keinesfalls gesprochen werden kann, sondern exkludierende Praktiken geübt werden.

All diese Beispiele verdeutlichen, dass die curricularen Vorgaben anhand von „normalen“ Körpern und Fähigkeiten formuliert werden und von diesen ausgehen. Behinderungen werden in all diesen Fällen vernachlässigt und lediglich beschönigt. Die Nachteile und Grenzziehungen daraus treten sowohl bei der Planung und Umsetzung in der Praxis als auch bei der Gerechtigkeit und bei den Teilhabechancen der SchülerInnen mit SPF am Unterricht hervor.

4.2.2 Benotungen

Reich (2016) beschreibt in Bezug auf Leistungsbeurteilungen in deutschen Schulen, dass Bewegung und Körperlichkeit mit Zwang in einen engen Bezug gestellt werden und dass diese leistungsbezogen sind.

Wie es in den unterstehenden Absatz zu analysieren ist, steht die Argumentation für die guten Noten im Sportunterricht laut Lehrkräfte für die Bemühungen des Körpers. Für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen stehen zusätzlich die eingeschränkte Teilhabe mit unterschiedlichen, individuell betrachteten Einschränkungen in Verbindung.

„Die Curricula und die Leistungsbeurteilungen in deutschen Schulen sehen den Sportunterricht nicht als ein Erlebnis- und Erfahrungsfeld für Bewegung und Körperlichkeit im weitesten Sinne, sondern immer auch im Zwang, etwas leistungsbezogen beurteilen zu müssen. Muss das so sein? Sind Leistungsbeurteilungen hier überhaupt angemessen? Die Schüler/innen und viele Lehrkräfte zweifeln hieran, weil sie erkennen, dass es eine individuelle Aufgabe und Herausforderung ist, wie ich mit meinem Körper umgehe, wie ich ihn fordere und fördere, was für Konsequenzen an Erfahrungen und Erleben ich hieraus ziehen kann. Etliche Lehrkräfte ziehen die folgerichtige Konsequenz, dass diejenigen, die sich bemühen, auch eine gute Note erhalten. Für behinderte Menschen gilt dann zusätzlich, dass ihre eingeschränkte Teilhabe mit sehr unterschiedlichen und stets individuell zu betrachtenden Einschränkungen in Verbindung steht.

Die Sporthallen oder Sportplätze, die wir zu nutzen gewohnt sind, geben uns aber keine Antworten darauf, wie wir mit den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unserer Lernenden umzugehen haben.“ (ebd. S. 19)

Ein weiterer Auszug aus einer qualitativen Studie, die von Buchner (2018) durchgeführt wurde, beschreibt die Gewohnheiten der Notenvergabe im inklusiven Unterricht:

„KH: Dann haben wir einen Schulwechsel beantragt und ich kam im gleichen Ort in eine andere Schule, ein bisschen eine kleinere Schule und dort ging’s an und für sich besser, wobei die alten Probleme kamen halt mit, es war der gleiche Ort, die Leute kennen sich untereinander und auch die Schüler und // ich war dann auch schon einfach so (langgezogen) in meinem Verhalten so geschult, dass ich mich gar nicht mehr getraut habe, zu den Leuten zu gehen beziehungsweise mich immer als Außenseiter gefühlt habe // ahm schulisch war ich immer sehr gut, also ich hatte immer sehr sehr gute Noten, weil ich mir einfach irgendwie mit dem Lernen sehr leicht tat // was wiederum ein Punkt war, wo das Mobbing natürlich sehr gut gegriffen (betont) hat, weil „du bekommst die Noten geschenkt“ und so Dinge waren einfach an der Tagesordnung. Ich wollte die ganzen äh sage ich mal Rechte, die man als Behinderter zusätzlich bekommt beim Lernen oder bei Prüfungssituationen, das habe ich alles nicht äh angenommen, weil ich einfach nicht anders behandelt werden wollte und habe somit einfach von mir sehr sehr viel abverlangt, dass ich gleich schnell bin, dass ich ja ich weiß aus heutiger Sicht nicht, wie ich die Schulzeit geschafft habe, weil ich bin zwar immer in der vordersten Reihe gesessen, aber ich konnte teilweise nichts lesen von der Tafel und habe von meinen Banknachbarn abgeschrieben, der auch eine irre Schrift hatte (lachend).“ (ebd. S.169)

Die Szene bringt Fähigkeitsvorurteile, Differenzproduktionen und Tendenzen zur großzügigen Notenvergabe des inklusiven Schulsystems zum Ausdruck, welche Ungerechtigkeiten und verletzende Praktiken suggerieren. Der betroffene Schüler berichtet von einem toxischen Schulsetting, indem er wegen seiner Etikettierung gegen Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen kämpfen musste.

Die Vorurteile aufgrund der Behinderung machen deutlich, dass den SchülerInnen mit SPF großzügig Noten geschenkt werden. Solche Schulpraktiken und Vorurteile bringen verletzende Effekte zum Vorschein und stellen die Inklusion infrage.

Auf diesen Ebenen kann zusammenfassend noch einmal aufgegriffen werden, dass Schulnoten leistungsbezogen sind und dass die Standards nach den sogenannten „normalen“ Körpern formuliert werden. Noten beleuchten die Differenzproduktionen sowie die Hierarchisierungen in

der Klasse oder in einer Gemeinschaft. In diesem Zusammenhang können Notenvorgaben als verletzend Praktiken des inklusiven Sportunterrichts angesehen werden.

Im kommenden Kapitel wird der Methodenteil vorgestellt, wonach die Analyse der erhobenen Daten durchgeführt wird.

5 Methodik

In diesem Kapitel soll einen Einblick in die methodische Durchführung der vorliegenden Masterarbeit geschaffen werden. Anknüpfend an die Vorgehensweise der Dokumentenanalyse werden die genauen Schritte beschrieben sowie die Dokumentenauswahl genau dargestellt.

5.1 Dokumentenanalyse

Um die gestellten Forschungsfragen umfassend beantworten und den aktuellen, theoretischen Forschungsstand belegen zu können, wurde die qualitative Forschungsmethode der Dokumentenanalyse ausgewählt. Die Auswertung erfolgt entlang der Fragestellung in Form einer kritischen Auseinandersetzung und Zusammenfassung der fachlich-wissenschaftlichen Literatur.

Das Wort Dokument stammt vom lateinischen Wort *documentum* und bedeutet Beweisstück oder Zeugnis. Somit verweist eine Dokumentenanalyse, auf die Analyse eines bereits vorhandenen Materials.

Krumm et al. (2009) klassifiziert die Dokumentenanalyse als eine Beschreibung qualitativer oder quantitativer Untersuchung von Schriftstücken audio- oder visueller Art (ebd., S. 370). Dokumente sind Tabellen, Grafiken und Bilder, Filme und Musikstücke, kurz audiovisuelle Aufzeichnungen aller Art (...), können aber auch Kombinationen von Text, Tabellen, Grafiken, Bilder usw. enthalten (vgl. Mayring 2002, S. 47). Laut Reh (1995) ist die Dokumentenanalyse aus der historischen Quellenanalyse entstanden (ebd., S. 202).

Die Vorteile bei der Dokumentenanalyse treten in der Vielfalt des Materials hervor; außerdem muss das Material bzw. müssen die Daten nicht ertestet werden, sondern sind bereits vorhanden. Die qualitative Interpretation des Dokumentes spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Mayring 2002, S. 47).

Als Nachteil sind die fehlenden Informationen und Daten über den Entscheidungsprozess oder das Verhalten der Akteure zu nennen (vgl. Krumm et.al 2009, S. 333). In manchen Fällen können bspw. Akten in entsprechenden Archiven zugeordnet werden, wo unterschiedliche Sperrfristen unterliegen. Dabei ist der Zugang bei der Entstehung der Akten/Dokumente zeitlich erschwert (vgl. Salheiser 2014, S. 381).

Der Ablauf der Dokumentenanalyse wird von Mayring (2002) in vier Schritte unterteilt:

- *„Eine klare Formulierung der Fragestellung steht auch in diesem Untersuchungsplan immer am Anfang.“*

- *Im zweiten Schritt muss definiert werden, was als Dokument gelten soll; es muss das Ausgangsmaterial bestimmt und das Material danach gesammelt werden.*
- *Nun setzt die Quellenkritik an. Nach den oben genannten Kriterien wird eingeschätzt, was die Dokumente aussagen können, welchen Wert sie für die Beantwortung der Fragestellung haben.*
- *Schließlich folgt die Interpretation der Dokumente im Sinne der Fragestellungen. Interpretative stehen hier an erster Stelle.“ (ebd., S. 48f.)*

Basierend auf den oben beschriebenen Ablaufmodell nach Mayring (2002) wird der Verlauf der Dokumentenanalyse Schritt für Schritt erläutert und identifiziert:

- die erste Phase der Formulierung einer klaren Fragestellung wurde bereits im Kapitel 1.3 abgeschlossen und kann somit durch der nachgegangenen Forschungsfrage belegt werden.
- als Ausgangsmaterial zählen die aktuellen Versionen des Schulunterrichts- und Schulorganisationsgesetzes sowie des Lehrplanes folgender Schulformen: Lehrplan der Volksschule (Anlage A), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (Anlage A), Lehrplan der Mittelschule (Anlage 1) und der Lehrplan der Polytechnischen Schule.
- alle vorhandenen Dokumente gelten als zuverlässig, geprüfte Daten und deren Herkunft kann eindeutig bestimmt werden. Auf diesem Punkt wird es näher im Kapitel 5.2 eingegangen.
- bei der letzten Phase der Auswertung wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Infolgedessen wird die induktive Kategorienbildung ausgewählt.

Nach Mayring (2010) wird:

- in einem ersten Schritt bei der induktiven Kategorienbildung Kategorien in den Textbausteinen bzw. Inhaltselementen spontan aus dem Material herausgebildet.
- in einem weiteren Schritt wird das Material Stück für Stück zurechtgelegt. Pro Textelement wird eine Kategorie und ein Label aufgelistet.
- im nächsten Schritt wird überprüft, ob die Kategorien den Inhalt angemessen widerspiegeln und ob sich einzelne Kategorien noch zusammenfassen lassen.
- der letzte Codier Vorgang bezeichnet die Fertigstellung der Codierung.
- die Auswertung und Interpretation werden sich in einem weiteren Schritt auf die Bestimmung von Häufigkeiten stützen.

- zuletzt werden die Daten zusammengefasst, desgleichen werden die Forschungsfragen beantwortet. (ebd. S. 60-62)

5.2 Dokumentenauswahl

Um den Forschungsstand auf den aktuellen Stand zu halten, wird es bei der Auswahl aller Dokumenten die aktuelle Version ausgewählt. Zur Auswahlgesamtheit der Dokumente zählt:

- das Schulorganisationsgesetz (Fassung vom 08.09.2024)
- das Schulunterrichtsgesetz (Fassung vom 08.09.2024)
- Lehrplan der Volksschule Anlage A (Fassung vom 08.09.2024)
- Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (Anlage A) (BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024)
- Lehrplan der Mittelschule (Anlage 1) (Fassung vom 08.09.2024)
- Lehrplan der Polytechnischen Schule (Fassung vom 08.09.2024).

Es wird ein Großteil der Gesetze analysiert, um bestimmte Verknüpfungen bezüglich der Inklusion und des Sportunterrichts verknüpfen zu können und im Zuge dessen, ein größeres Datenvolumen zu gewinnen.

Das Schulorganisationsgesetz besteht aus 3 große Hauptstücke:

- 1 Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation. In diesem Hauptstück wird beispielsweise die allgemeine Aufgabe, Gliederung oder die Zugänglichkeit der österreichischen Schule gesetzlich verankert.
- 2 Besondere Bestimmungen über die Schulorganisation beschreibt den Lehrplan, der Aufbau, die Organisationsformen oder die Klassenschülerzahl vereinzelt nach den Schulstufen.
- 3 Übergangs- und Schlußbestimmungen definieren beispielsweise die Kundmachung und Verordnungen, Übergangsbestimmungen zur Einführung der Neuen Mittelschule oder betreffend Schulversuche etc.

Aus dem Schulorganisationsgesetz werden folgende Abschnitte für die Analyse der Daten herangezogen:

- Aufgabe der österreichischen Schule
- Lehrpläne und die Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport
- Aufgabe der Volksschule

- Lehrplan der Volksschule
- Lehrer
- Klassenschülerzahl
- Aufgabe der Mittelschule
- Lehrplan der Mittelschule
- Lehrer
- Klassenschülerzahl
- Aufgabe der Polytechnischen Schule
- Lehrplan der Polytechnischen Schule
- Lehrer
- Aufgabe der allgemeinbildenden höheren Schulen
- Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen
- Lehrer

Das Schulunterrichtsgesetz ist in 17 Abschnitte wie folgt untergliedert:

1. Abschnitt: Allgemeine Bestimmungen
2. Abschnitt: Aufnahme in die Schule
3. Abschnitt: Aufnahms- und Eignungsprüfungen
4. Abschnitt: Unterrichtsordnung
5. Abschnitt: Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung
6. Abschnitt: Aufsteigen, wiederholen von Schulstufen
7. Abschnitt: Mindest- und Höchstdauer sowie Beendigung des Schulbesuches
8. Abschnitt: Abschließende Prüfungen, Externistenprüfungen
9. Abschnitt: Schulordnung
10. Abschnitt: Funktionen des Lehrers; Lehrerkonferenzen
11. Abschnitt: Schule und Schüler
12. Abschnitt: Schule und Erziehungsberechtigte
13. Abschnitt: Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte
14. Abschnitt: Erweiterte Schulgemeinschaft
15. Abschnitt: Schulärztliche Betreuung
16. Verfahrensbestimmungen
17. Schlussbestimmungen

Für die vorliegende Masterarbeit werden folgende Abschnitte herangezogen und infolgedessen analysiert:

- 4. Abschnitt: Unterrichtsordnung: Schulveranstaltungen
- 5. Abschnitt: Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung: Unterrichtsarbeit und Leistungsbeurteilung

Der Lehrplan der Volksschule gliedert sich in 10 Teile wie folgt:

- allgemeines Bildungsziel
- Kompetenzorientierung
- allgemeine didaktische Grundsätze
- übergreifende Themen
- organisatorischer Rahmen
- Stundentafeln
- Lehrpläne für den Religionsunterricht
- Lehrpläne für die einzelnen verbindlichen Übungen der Vorschulstufe
- Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände der 1. bis 4. Schulstufe
- Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen

Wie bereits beschrieben sind unter dem Punkt Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ sechs Teilbereiche von großer Relevanz: körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Motorische Grundlage: von großer Relevanz ist das Erwerb von Alltagsmotorik, sportlichem bewegungskönnen, Spielfähigkeit und Bewegungssicherheit. Im Vordergrund steht das Verbessern der Wahrnehmungsfähigkeit, die Weiterentwicklung des Körpers- und Bewegungserfahrungen sowie die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten. Beispielsweise sollen SchülerInnen der Grundstufe I einfache Gleichgewichtsaufgaben erwerben (Rückwärts auf der Langbank), während SchülerInnen der Grundstufe II statische und dynamische Gleichgewichtsanforderungen erfüllen sollen, wie z.B. Gegenstände in Balance halten zu können (BMBWF 2012, S. 1f.).

Spiele: Im Mittelpunkt des Erfahrungsbereich steht das Erregungs- und Spannungsbedürfnis der SchülerInnen sowie das Erlernen von Fairness Gedanken, die Verständigung, Hilfsbereitschaft, Umgang mit Emotionen und Konflikten. Als Beispiel wird hier in der Grundstufe I das Verstehen einfacher Spiele wie z.B. „Versteinern“ erwartet und die Einhaltung der Regeln. Für

Grundstufe II steht das Verstehen der Grundidee anspruchsvollerer Spiele (z.B. „Brennball“, „Mini-Fußball“) und regelkonformes Spielen (BMBWF 2012, S. 2f.).

Leisten: eine wichtige Voraussetzung in diesem Bereich ist das vielseitige Bewegungskönnen und das Lösen von Bewegungsaufgaben. SchülerInnen der Grundstufe I können einfache freie Bewegungsformen wie z.B. Balancieren am Boden, Stützen, Schwingen ausführend, während Grundstufe II komplexere freie Bewegungsformen können (BMBWF 2012, S. 3).

Wahrnehmen und Gestalten: im Vordergrund steht die Kreativität bei der Lösung verschiedener Aufgaben und die Einbringung eigener Ideen. SchülerInnen der Grundstufe I können Geräusche, Rhythmen, Musik erfassen und diese in Bewegung umsetzen. SchülerInnen der Grundstufe II können im Vergleich ihren eigenen Bewegungsrhythmus finden und sich rhythmisch bewegen (BMBWF 2012, S. 4).

Gesund Leben: Im Bereich Gesund Leben sollen SchülerInnen den eigenen Körper und dessen Funktionen bewusst wahrnehmen sowie eine gesunde Bewegungsgewohnheiten soll entwickelt werden. Erkennen, Vermeidung und Einschätzung von Gefahren sowie das richtige Verhalten in Gefahrensituationen soll erworben werden: Grundstufe I verfügt beispielsweise über eine altersgemäße Fitness. Im Vergleich, weiß Grundstufe II, wie man eine gute Fitness erwerben und erhalten kann (BMBWF 2012, S. 5).

Erleben und Wagen: SchülerInnen lernen bei dem Punkt Erleben und Wagen, ihre jeweiligen Fähigkeiten und Grenzen auszuloten sowie die dabei gegebenen Risiken abzuschätzen und sich entsprechend verhalten. Sie sind befähigt, über ihre Eindrücke, Erfahrungen und Gefühle im Zuge des Sportsunterrichts sich zu äußern und sich darüber mit anderen unterhalten und austauschen: Beispielsweise kann Grundstufe I sich auf das Verhalten anderer einstellen und ihnen vertrauen. Grundstufe II kann im Vergleich auch Verantwortung übernehmen (BMBWF 2012, S. 6).

Die sechs Teilbereiche werden in einem weiteren Verlauf unter mehreren Kategorien wie folgt unterteilt:

- Motorische Grundlagen:
 - Koordinative Grundlagen
 - Konditionelle Grundlagen
- Spielen:
 - Spielen lernen
 - Kleine Spiele

- (Mini-) Sportspiele
- Leisten:
 - Elementare Bewegungsformen
 - Bewegen und Geräten
 - Fertigkeiten des Boden- und Gerätturnens
 - Laufen, Springen, Werfen
 - Fertigkeiten der Leichtathletik
 - Bewegen im Wasser
 - Schwimmen, Tauchen, Springen
 - Bewegen auf Geräten
- Wahrnehmen und Gestalten:
 - Wahrnehmen und Bewegen
 - Bewegung darstellen
 - Bewegungen gestalten-Tanzen
- Gesund leben:
 - Körperliche Fitness verbessern
 - Sich wohl und gesund fühlen
 - Gemeinsam gesund handeln
 - Sich gesund verhalten
- Erleben und Wagen:
 - Erleben im Freien
 - Neues wagen
 - Vertrauen und sicher bewegen

Abschließend lässt sich der Unterrichtsgegenstand nach drei didaktischen Grundsätzen klassifizieren. Die erste Kategorie sind die Didaktisch-methodische Leitvorstellungen. Die zweite repräsentiert die Unterrichtsorganisation und die dritte Kategorie bezieht sich auf die Gesundheit und Sicherheit.

Der Fokus wird auf den ersten fünf Teile gelegt bzw. auf dem allgemeinen Bildungsziel, die Kompetenzorientierung, allgemeine didaktische Grundsätze, übergreifende Themen sowie auf den organisatorischen Rahmen mit Hinblick auf den inklusiven Unterricht und auf dem neunten Teil Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände (1. BIS 4. SCHULSTUFE) mit dem Fokus aus dem Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“.

Der Lehrplan der allgemein höheren Schule und der Lehrplan der Mittelschule unterteilen sich in folgenden 8 Kategorien:

- allgemeines Bildungsziel
- Kompetenzorientierung
- allgemeine didaktische Grundsätze
- übergreifende Themen
- organisatorischer Rahmen
- Stundentafeln
- Lehrpläne für den Religionsunterricht
- Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Die ersten vier Kategorien werden für die vorliegende Masterarbeit herangezogen und analysiert.

Der Lehrplan der Polytechnischen Schule besteht aus den folgenden 5 Teilen:

- die Stundentafel
- das allgemeine Bildungsziel
- die didaktischen Grundsätze
- die Bildungs- und Lehraufgabe
- den Lehrstoff für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Die letzten vier Kategorien des Lehrplanes werden als Material für die vorliegende Analyse dieser Arbeit.

Infolgedessen können demnächst die sechs Merkmale für den Erkenntniswert der Dokumente nach Mayring (2000) überprüft werden.

Mayring (2000) beschreibt sechs Merkmale für den Erkenntniswert von Dokumenten:

- „Die Art des Dokuments: Urkunden und Akten werden in der Regel als gesicherter angesehen als beispielsweise Zeitungsberichte.
- Die äußeren Merkmale des Dokuments, also das Material und vor allem der Zustand, sind immer von besonderem Interesse.
- Die inneren Merkmale, also der Inhalt, sind zentral bei schriftlichen Dokumenten. Bei anderen Quellen ist damit die Aussagekraft des Dokumentes gemeint.

- Die Intendiertheit des Dokumentes beeinflusst ebenfalls den Erkenntniswert. Denn bei absichtlich für die Umwelt oder die Nachwelt geschaffenen Dokumenten treten neue Fehlerquellen auf.
- Die Nähe des Dokumentes zum Gegenstand, zu dem, was es dokumentieren soll, ist wichtig. Sowohl die zeitliche als auch die räumliche, aber auch die soziale Nähe gilt es zu betrachten.
- Schließlich ist die Herkunft des Dokumentes in Betracht zu ziehen. Wo ist es gefunden worden, wo stammt es her, wie ist es überliefert worden?“ (ebd., S. 48)

Die Hauptuntersuchung beschreibt eine gezielte Dokumentenauswahl. Bei der vorliegenden Dokumentenanalyse handelt es sich um Originalwerke, welche zu dieser Arbeit herangezogen werden. Die neuen Lehrpläne aus dem Jahr 2023/2024 sind auf die Internetseite des Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Forschung im Rahmen des Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) kundgemacht und frei zugänglich. Da die Lehrpläne,-Ziele und Inhalte in schriftlicher Form als Dokumente vorliegen und sowohl zuverlässige als auch geprüfte Daten aufweisen, kann die Echtheit und die Authentizität der Dokumente bei allen Materialien bestätigt werden.

Im folgenden Abschnitt wird eine innere Kritik vorgenommen, indem die Daten aus den Dokumenten in Tabellen strukturiert und anschließend analysiert werden.

6 Analyse und Ergebnisse

Um die Analyse der Daten zu vereinfachen, werden aus den betreffenden Abschnitten aus dem Schulorganisationsgesetz alle relevanten Daten herausgefiltert und nach Absätzen organisiert. Die Absätze sind einzeln paraphrasiert und wurden infolgedessen durch die induktive Inhaltsanalyse nach Mayring in der Tabelle auf bestimmte Kategorien reduziert. Anschließend werden alle relevanten Kategorien und Inhalte im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht eingrahmt und daraufhin interpretiert. Der Vorgang wird für alle Tabellen aus der Analyse wiederholt. Die Kategorien sollen bei der Analyse der Daten dazu beitragen, die Themen aus den Dokumenten zu identifizieren und eine grobe Zusammenfassung des Inhalts bzw. der Abschnitte zu ermöglichen.

6.1 Das Schulorganisationsgesetz

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Geltungsbereich	Paraphrasierung der Absätze	Reduktion: Kategorie und Label	Zusammenfassung als Kategoriensystem
I. Hauptstück				
Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation				
§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule	§ 2 (1)	- Entwicklung junger Menschen gemäß sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie den Werten des Wahren, Guten und Schönen - Anpassung des Unterrichts an Entwicklungsstufe und Bildungsweg	Wertorientierte Bildung, Entwicklungsangepasste Pädagogik	Norm- und Wertorientierung Förderung und Entwicklung
	§ 2 (1)	- Vermittlung von Wissen und Können für Leben und Beruf - Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb	Lebenspraktische Bildung, Förderung der Selbstständigkeit	Norm- und Wertorientierung Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 2 (1)	- Heranbildung zu gesunden, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gesellschaftsmitgliedern - Förderung eines selbständigen Urteils und sozialen Verständnisses	Persönlichkeitsentwicklung, Gesellschaftliche Verantwortung	Norm- und Wertorientierung Förderung und Entwicklung
	§ 2 (1)	- Förderung zu einer sportlich aktiven Lebensweise - Aufgeschlossenheit gegenüber politischem und weltanschaulichem Denken - Befähigung zur Teilhabe am	Förderung sportlicher Aktivität, Weltorientierung, kulturelle und wirtschaftliche Teilhabe	Norm- und Wertorientierung Bewegungsförderung Soziale Teilhabe und Integration Beteiligung und Mitbestimmung

		Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt		
	§ 2 (1)	- Förderung der Freiheits- und Friedensliebe, Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit	Globale Verantwortung, Friedensbildung	Norm- und Wertorientierung Förderung und Entwicklung
	§ 2 (3)	- Ergänzende Erziehungsaufgaben in Schülerheimen und ganztägigen Schulformen	Ergänzende Betreuung, Institutionelle Unterstützung	Förderung und Entwicklung
Lehrpläne	§ 6. (1)	- Festsetzung von Lehrplänen durch den BundesministerInnen - Bei Bedarf, Erfassen von zusätzlichen Lehrplanbestimmungen von SchuldirektorInnen mit Berücksichtigung regionaler und schulautonomer Anforderungen - Einführung von Deutschförderplänen und Betreuungsplänen für ganztägige Schulformen	Zentralisierte Lehrplanfestlegung, regionale Anpassungsmöglichkeiten, spezifische Förderpläne	Struktur und Organisatorisches Anpassung
	§ 6. (1a)	- Erfassung von abweichende neuer Lehrplaninhalte und Übergangslehrpläne an einzelne Standorte berufsbildenden Schulen - Fokus auf zeitgemäße und wissenschaftlich fundierte Ausbildung	Innovation und Anpassung in der Berufsausbildung	Anpassung
	§ 6. (2)	- Lehrplaninhalte: allgemeine Bildungsziele, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff, Aufteilung des Lehrstoffes einzelnen Schulstoffes, Stundentafeln - Möglichkeit zur Einführung von Kompetenzmodellen und -modulen	Strukturierte und kompetenzorientierte Curricula	Allgemeines Bildungsziel Kompetenzorientierung
	§ 6. (3)	- Einführung schulautonomer Lehrplanbestimmungen durch Schulgemeinschaftskommissionen - Genehmigung und Überwachung durch Schulbehörden - Anpassung der Lehrplaninhalte an die Bedürfnisse der einzelnen Schule und der SchülerInnen	Schulautonomie, lokale Flexibilität , behördliche Überprüfung	Flexibilität, Anpassung an Bedürfnisse Inklusion
	§ 6. (4)	- Definition von Unterrichtsgegenständen (Pflichtgegenstände, alternative Pflichtgegenstände, Freigegegenstände)	Vielfalt an Unterrichtsgegenständen,	Inklusion Förderung und Entwicklung

		- Möglichkeit der Einführung zusätzlicher Inhalte in den Lehrplänen (z. B. Wahlpflichtgegenstände, Förderunterricht, Fernunterricht für Berufstätige)	individualisierte Bildungsangebote	
	§ 6. (4a)	- Festlegung von Betreuungsplänen für ganztägige Schulformen - Fokus auf Lernzeiten, kreative und sportliche Aktivitäten sowie sozialen Kompetenzen	Integration von Betreuung und Bildung, Förderung von Kreativität, Sport und sozialen Kompetenzen	Struktur und Organisatorisches Bewegungsförderung Kompetenzorientierung
	§ 6. (5)	- Berücksichtigung des Religionsunterrichtsgesetzes bei der Festlegung von Lehrplänen für den Religionsunterricht	Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben für spezifische Unterrichtsbereiche	Rechtliche Rahmenbedingungen
Führung des Unterrichtgegenstandes Bewegung und Sport	§ 8b. (1)	- Trennung des Sportunterrichts nach Geschlechtern ab der 5. Schulstufe - Möglichkeit zur Zusammenlegung von SchülerInnen mehrerer Klassen bei getrennter Unterrichterteilung	Geschlechtertrennung im Sportunterricht, organisatorische Flexibilität	Geschlechtertrennung Differenzierte Unterrichtsorganisation
	§ 8b. (2)	- Ausnahme von Geschlechtertrennung bei zu geringer Anzahl von SchülerInnen oder bestimmten Sportarten - Koedukative Führung möglich bei spezifischen inhaltlichen Gründen (z. B. Tanz, Schwimmen, Freizeitsport)	Koedukation bei organisatorischer Notwendigkeit oder inhaltlicher Zweckmäßigkeit	Struktur und Organisatorisches Anpassung
	§ 8b. (3)	- Keine Anwendung der Geschlechtertrennung in Schulen für Berufstätige mit modularer Unterrichtsorganisation	Anpassung an spezifische Schulformen	Struktur und Organisatorisches Anpassung
	§ 8b. (4)	- Verantwortung für die organisatorische Festlegung der Unterrichtsführung bei der SchulleiterIn - Orientierung an allgemeinen Richtlinien	Schulleitung als Entscheidungsinstanz bei der Unterrichtsführung, Berücksichtigung von Rahmenrichtlinien	Struktur und Organisatorisches Anpassung

II. Hauptstück. Besondere Bestimmungen über die Schulorganisation. Abschnitt 1. 1. Volksschulen				
Aufgabe der Volksschule	§ 9. (1)	- Förderung der Schulreife in der Vorschulstufe - Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder	Schulvorbereitung, soziale Integration	Förderung und Entwicklung Integration
	§ 9. (2)	- Vermittlung einer gemeinsamen Elementarbildung in den ersten vier Schulstufen - Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderbedarfe und Bildungsaufgaben bei entsprechenden Sonderschularten	Grundbildung, Inklusion, Differenzierung für sonderpädagogische Bedürfnisse	Förderung und Entwicklung Inklusion Chancengleichheit Differenzierte Unterrichtsorganisation
	§ 9. (3)	- Vermittlung grundlegender Allgemeinbildung in der Oberstufe (5.–8. Schulstufe) - Förderung von Interessen, Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten zur Vorbereitung auf den Beruf oder auf weiterführende Schulen	Allgemeinbildung, individuelle Förderung, Berufs- und Schulvorbereitung	Förderung und Entwicklung Berufs- und Lebensvorbereitung Kompetenzorientierung
	§ 9. (3)	- Berücksichtigung des Prinzips der sozialen Integration für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Anpassung der Bildungsziele an Lernvoraussetzungen, orientiert an den Aufgaben der Volksschuloberstufe und Sonderschule (§ 22)	Integration, Anpassung an individuelle Lernvoraussetzungen, Orientierung an Sonderschulzielen	Soziale Teilhabe und Integration Anpassung
Lehrplan der Volksschule	§ 10. (1)	Verbindliche Übungen in der Vorschulstufe (Grundstufe I): Religion, Deutsch, mathematische Früherziehung, Sachbegegnung, Verkehrs- und Mobilitätsbildung, Kunst und Gestaltung, Musik, Rhythmik, Spiel, Technik und Design, Bewegung und Sport	Frühförderung, ganzheitliche Bildung, Förderung grundlegender Kompetenzen	Förderung und Entwicklung
	§ 10. (2) 1-2.	Pflichtgegenstände der 1.–4. Schulstufe: Religion, Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Musik, Kunst und Gestaltung, Technik und Design, Bewegung und Sport; Verkehrs- und Mobilitätsbildung als verbindliche Übung; Fremdsprache als	Basisbildung, Verkehrserziehung, sprachliche Integration	Allgemeine Bildungsziele

		unverbindliche Übung für zweisprachige Schulen		
	§ 10. (2) 3.	Lebende Fremdsprache als verbindliche Übung in der Grundstufe I und als Pflichtgegenstand in der Grundstufe II; Englisch als Unterrichtssprache für zumindest teilweise englischsprachig geführte Schulen	Sprachkompetenzentwicklung, internationale Ausrichtung	Förderung und Entwicklung
	§ 10. (3) 1.	Pflichtgegenstände der Oberstufe: Religion, Deutsch, Lebende Fremdsprache, Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Mathematik, Geometrisches Zeichnen, Biologie und Umweltbildung, Physik und Chemie, Musik, Kunst und Gestaltung, Technik und Design, Ernährung und Haushalt, Bewegung und Sport	Breite Allgemeinbildung	Allgemeines Bildungsziel
	§ 10. (3) 2.	Bildungs- und Berufsorientierung als verbindliche Übung in der 7. und 8. Schulstufe	Vorbereitung auf Berufswahl und Lebensplanung	Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 10. (4)	Anwendung des Lehrplans der Volksschule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, soweit keine Überforderung besteht; bei Bedarf Anwendung des Lehrplans der Sonderschule	Inklusion, individuelle Förderung, Anpassung an Lernvoraussetzungen	Inklusion Förderung und Entwicklung Anpassung an Bedürfnisse
§ 13. LehrerIn	(Grundsatzbestimmung) (1)	Unterricht in Volksschulklassen wird überwiegend durch die KlassenlehrerIn erteilt. Zusätzlicher Einsatz von Unterstützung bei Kindern, die noch nicht schulreif sind, einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen.	Klassenlehrerprinzip, zusätzliche Unterstützung für diverse Bedürfnisse	Qualifikation der Lehrkräfte Chancengleichheit
	(Grundsatzbestimmung) (2)	Jede Volksschule hat einen/eine LeiterIn, jede Klasse eine KlassenlehrerIn und erforderliche LehrerInnen für einzelne Gegenstände.	Strukturierte LehrerInnenverwaltung, spezialisierte LehrerInnenrollen	Struktur und Organisatorisches
	(Grundsatzbestimmung) (2a)	Ganztägige Schulformen können zusätzliche LehrerInnen oder ErzieherInnen für Betreuungsteil,	Erweiterte Betreuung, flexible	Personaleinsatz Qualifikation der Lehrkräfte

		gegenstandsbezogene Lernzeit, individuelle Lernzeit und Freizeitbereich einsetzen. Für Freizeit Zwecke können auch qualifizierte Personen außerhalb des Lehrkörpers eingesetzt werden.	Personaleinsatzmöglichkeiten	
	(Grundsatzbestimmung) (3)	ReligionslehrerInnen unterliegen spezifischen Vorschriften des Religionsunterrichtsrechtes; allgemeine Lehr- und Innendienstvorschriften bleiben unberührt.	Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen für LehrerInnen	Rechtliche Rahmenbedingungen
Klassenschülerzahl	§ 14.	Die Anzahl der SchülerInnen in einer Volksschulklasse wird durch den Schulleiter oder die Schulleiterin festgelegt, wobei die Erfordernisse der Pädagogik und Sicherheit berücksichtigt werden.	Klassenorganisation unter Berücksichtigung pädagogischer und sicherheitsrelevanter Aspekte	Struktur und Organisatorisches
	§ 14.	Förderbedarf der SchülerInnen sowie räumliche Möglichkeiten und Belastung der Lehrpersonen sind entscheidend für die Klassengröße.	Individualisierte Förderung, Ressourcenmanagement	Förderung und Entwicklung Struktur und Organisatorisches Personaleinsatz
	§ 14.	Die Zuweisung von Lehrpersonalressourcen gemäß § 8a Abs. 2 wird einbezogen.	Ressourcenzuteilung, organisatorische Rahmenbedingungen	Struktur und Organisatorisches
2 a. Mittelschulen				
Aufgabe der Mittelschule	§ 21a. (1)	Die Mittelschule ist ein vierjähriger Bildungsgang, der an die Volksschule anschließt und eine grundlegende sowie vertiefte Allgemeinbildung vermittelt. Sie bereitet auf mittlere und höhere Schulen, die Polytechnische Schule oder das Berufsleben vor.	Allgemeinbildung, Vorbereitung auf Bildungs- und Berufspfade	Allgemeines Bildungsziel Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 21a. (2)	In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache gibt es in der 6.–8. Schulstufe zwei Leistungsniveaus zur Förderung der SchülerInnen.	Differenzierte Förderung, Leistungsorientierung	Differenzierte Unterrichtsorganisation Förderung und Entwicklung
	§ 21a. (3)	SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten eine Bildung, die der Aufgabe der Sonderschule entspricht, mit Orientierung an den Lernvoraussetzungen und Zielen der Mittelschule.	Inklusion, Anpassung an individuelle Lernvoraussetzungen	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse

Lehrplan der Mittelschule	§ 21b. (1)	Pflichtgegenstände umfassen Religion, Deutsch, Lebende Fremdsprache, Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Mathematik, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Physik, Digitale Grundbildung, Musik, Kunst und Gestaltung, Technik und Design, Bewegung und Sport, Ernährung und Haushalt sowie Schwerpunktbereiche (sprachlich, humanistisch, naturwissenschaftlich, ökonomisch, musisch-kreativ).	Breites Fächerangebot, Schwerpunktbildung	Allgemeines Bildungsziel
	§ 21b. (1) 2.	Verbindliche Übung in der 3. und 4. Klasse: Bildungs- und Berufsorientierung.	Berufsorientierung, Vorbereitung auf Zukunftswege	Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 21b. (2)	Leistungsniveaus ‚Standard‘ und ‚Standard AHS‘ in Deutsch, Mathematik und Lebender Fremdsprache für die 6.–8. Schulstufe. Fördermaßnahmen, um SchülerInnen zum Bildungsziel ‚Standard AHS‘ hinzuführen	Differenzierte Leistungsanforderungen, Förderung	Kompetenzorientierung Förderung und Entwicklung
	§ 21b. (3)	Lehrplan für Sonderformen der Mittelschule berücksichtigt den Schwerpunkt der Ausbildung.	Flexibilität bei spezifischen Ausbildungsformen	Flexibilität
	§ 21b. (4)	Anwendung des Lehrplans der Mittelschule für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, soweit keine Überforderung besteht; Abweichungen für körperbehinderte und sinnesbehinderte SchülerInnen durch zuständige Schulbehörde möglich.	Inklusion, Anpassung an individuelle Bedürfnisse	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse
LehrerIn	§ 21g. (Grundsatzbestimmung) (1)	Unterricht in Mittelschulen wird durch FachlehrerInnen erteilt. Zusätzlich werden entsprechend, ausgebildete LehrerInnen für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt.	Fachunterricht, Unterstützung für sonderpädagogische Bedürfnisse	Qualifikation der Lehrkräfte Rolle der Lehrkräfte

	§ 21g. (Grund- satzbestim- mung) (1)	Zusätzliche LehrerInnen können in Deutsch, Lebender Fremdsprache, Mathematik und bei Bedarf in schulautonomen Schwerpunktbereichen eingesetzt werden.	Ressourcenver- stärkung, Förde- rung in zentralen Fächern	Förderung und Entwick- lung
	§ 21g. (Grund- satzbestim- mung) (2)	Für jede Mittelschule sind eine Leite- rIn und die erforderlichen LehrerIn- nen zu bestellen.	Strukturierte Or- ganisation, not- wendiges Perso- nal	Struktur und Organisatori- sches
KlassenschülerIn- nenzahl	§ 21h.	Die KlassenschülerInnenzahl wird vom Schulleiter oder von der Schulleiterin festgelegt unter Berücksichtigung der Erfordernisse der Pädagogik und der Sicherheit.	Klassenorganisa- tion, Berücksichti- gung pädagogi- scher und sicher- heitsrelevanter Aspekte	Struktur und Organisatori- sches Anpassung an Bedürf- nisse
	§ 21h.	Förderbedarf der SchülerInnen, räumliche Möglichkeiten und Belastung der Lehrpersonen sind entscheidende Faktoren für die Festlegung der Klassengröße.	Individuelle För- derung, Ressour- cenmanagement	Struktur und Organisa- torisches Förderung und Ent- wicklung
	§ 21h.	Die Zuweisung von Lehrpersonalres- ourcen gemäß § 8a Abs. 3 wird be- rücksichtigt.	Ressourcenzutei- lung, organisatori- sche Rahmenbe- dingungen	Struktur und Organisatori- sches
4. Polytechnische Schule				
Aufgabe der Poly- technischen Schule	§ 28. (1)	Die Polytechnische Schule schließt an die 8. Schulstufe an, umfasst eine Schulstufe und dient als Vorbereitung auf das Berufsleben sowie als Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung.	Allgemeinbil- dung, Berufsvor- bereitung	Allgemeines Bildungsziel Berufs- und Lebensvorbe- reitung
	§ 28. (1)	Bildungs- und Berufsorientierung unterstützt die SchülerInnen bei der Berufsentscheidung und vermittelt eine Berufgrundbildung.	Berufsorientie- rung, Entschei- dungsfindung	Berufs- und Lebensvorbe- reitung
	§ 28. (1)	SchülerInnen werden entsprechend ihren Interessen, Neigungen, Bega- bungen und Fähigkeiten für den Übergang in Lehre, Berufsschule oder weiterführende Schulen qualifiziert.	Individuelle För- derung, Über- gangsgestaltung	Förderung und Entwick- lung Kompetenzorientierung
	§ 28. (2)	Differenzierungsmaßnahmen (zwei Leistungsniveaus oder	Differenzierte Förderung,	Chancengleichheit

		Interessensgruppen) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen sowie erweiterter Unterricht in den Clustern Technik, Dienstleistungen oder anderen regionalen Wirtschaftsbereichen sind möglich.	Anpassung an regionale und individuelle Bedürfnisse	Differenzierte Unterrichtsorganisation, Förderung und Entwicklung Kompetenzorientierung Inklusion
	§ 28. (3)	SchülerInnen ohne erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe werden gezielt gefördert, um ihre berufliche Befähigung zu stärken und einen bestmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen.	Fördermaßnahmen, Chancengleichheit	Förderung und Entwicklung Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 28. (4)	SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten eine Bildung, die der Aufgabe der Sonderschule entspricht, mit Orientierung an den Zielen der Polytechnischen Schule.	Inklusion, individuelle Anpassung	Inklusion Chancengleichheit
Lehrplan der Polytechnischen Schule	§ 29. (1) a)	Pflichtgegenstände umfassen Religion, Berufs- und Lebenswelt, Deutsch und Kommunikation, eine lebende Fremdsprache, Angewandte Mathematik, Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie sowie Bewegung und Sport.	Vielfältige Pflichtgegenstände, Allgemeinbildung und Berufsorientierung	Allgemeines Bildungsziel Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 29. (1) b)	Alternative Pflichtgegenstände sind auf Berufsgrundbildung und die Vertiefung der Allgemeinbildung ausgerichtet und können in Fachbereiche zusammengefasst werden, die Berufsfeldern oder weiterführenden Ausbildungen entsprechen.	Berufsgrundbildung, Fachbereichsorientierung	Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 29. (2)	Der Lehrplan der Polytechnischen Schule gilt für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, soweit keine Überforderung entsteht; ansonsten Anwendung des Lehrplans der Sonderschule.	Inklusion, Anpassung an individuelle Fähigkeiten	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse
	§ 29. (1) a)	Für körper- und sinnesbehinderte SchülerInnen legt die Schulbehörde Abweichungen vom Lehrplan fest, unter Berücksichtigung der Behinderung und Fördermöglichkeiten.	Fördermaßnahmen, Barrierefreiheit	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse Chancengleichheit

§ 32. (Grundsatzbestimmung) Lehrer.	§ 32. (1)	Der Unterricht in den Klassen der Polytechnischen Schule wird durch FachlehrerInnen erteilt. Zusätzlich werden LehrerInnen mit sonderpädagogischer Ausbildung für den integrativen Unterricht eingesetzt. In bestimmten Fällen können auch LehrerInnen ohne sonderpädagogische Ausbildung unterrichten, sofern sie zustimmen.	Fachunterricht, Unterstützung für sonderpädagogische Bedürfnisse	Rolle der Lehrkräfte Qualifikation der Lehrkräfte Förderung und Entwicklung
	§ 32. (2)	Die erforderlichen LehrerInnen für die Polytechnischen Schulen sind zu bestellen. Selbstständige Schulen benötigen zudem eine LeiterIn.	LehrerInnenzuweisung, Schulleitung	Struktur und Organisatorisches
	§ 32. (3)	§ 13 Abs. 2a und 3 ist anzuwenden, was spezifische Regelungen zur LehrerInnenorganisation beinhaltet.	Rechtsrahmen, organisatorische Vorgaben	Rechtliche Rahmenbedingungen
Abschnitt II. Allgemeinbildende höhere Schulen				
§ 34. Aufgabe der allgemeinbildenden höheren Schulen	§ 34. (1)	Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und die SchülerInnen zur Universitätsreife zu führen.	Allgemeinbildung, Vorbereitung auf Universitätsreife	Allgemeines Bildungsziel Förderung und Entwicklung
	§ 34. (2)	SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterstufe erhalten eine Bildung, die der Aufgabe der Sonderschule entspricht, mit Orientierung an den Zielen der allgemeinbildenden höheren Schule.	Inklusion, Anpassung an individuelle Lernvoraussetzungen	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse
§ 35. Aufbau der allgemeinbildenden höheren Schulen	§ 35. (1)	Die allgemeinbildenden höheren Schulen umfassen acht Schulstufen (5. bis 12. Schulstufe), die in Unter- und Oberstufe unterteilt sind, mit jeweils vier Schulstufen.	Schulaufbau, Strukturierung in Unter- und Oberstufe	Struktur und Organisatorisches
	§ 35. (2)	Das Oberstufenrealgymnasium beginnt ab der 8. Schulstufe und umfasst eine vierjährige Oberstufe (9. bis 12. Schulstufe). Eine einjährige Übergangsstufe kann eingerichtet werden.	Oberstufenrealgymnasium, optionale Übergangsstufe	Struktur und Organisatorisches Flexibilität
	§ 35. (3)	Jede Schulstufe entspricht einer Klasse. Sonderformen für Berufstätige nutzen Module, die den	Klassensystem, Organisation für Berufstätige	Struktur und Organisatorisches

		Unterrichtsgegenständen der Semester entsprechen.		
	§ 35. (4a)	Ein zeitweiser gemeinsamer Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann in Unterstufenklassen und Sonderschulklassen stattfinden.	Inklusion, gemeinsamer Unterricht	Inklusion
	§ 35. (5)	Allgemeinbildende höhere Schulen können mit ganztägiger Unterstufe geführt werden.	Ganztägige Schulformen, erweiterte Betreuung	Struktur und Organisatorisches
§ 39. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen	§ 39. (1)	Pflichtgegenstände umfassen Religion, Deutsch, lebende Fremdsprache, Latein (oder weitere Fremdsprache), Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, Psychologie, Kunst, Musik, Bewegung und Sport sowie spezifische Bildungsinhalte je nach Schulform.	Breites Fächerangebot, spezialisierte Bildungsinhalte	Allgemeines Bildungsziel
	§ 39. (1)	Wahlpflichtgegenstände in der Oberstufe dienen der Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung von Pflichtgegenständen, einschließlich Ethik als Pflichtgegenstand für Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen.	Wahlmöglichkeiten, individuelle Vertiefung	Differenzierte Unterrichtsorganisation Förderung und Entwicklung
	§ 39. (1a)	Bildungs- und Berufsorientierung als verbindliche Übungen in der 3. und 4. Klasse.	Berufsorientierung, Zukunftsplanung	Berufs- und Lebensvorbereitung
	§ 39. (2)	Lehrpläne der Unterstufe dürfen den Übertritt von MittelschülerInnen nicht erschweren.	Übergangsfreundlichkeit, Anschlussfähigkeit	Anpassung an Bedürfnisse
	§ 39. (3)	SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterstufe erhalten angepasste Lehrpläne; körper- und sinnesbehinderte SchülerInnen erhalten individuelle Anpassungen für die Unter- und Oberstufe.	Inklusion, Anpassung an individuelle Bedürfnisse	Inklusion Anpassung an Bedürfnisse
	§ 39. (4)	Lehrpläne von Sonderformen richten sich nach den Lehrplänen der entsprechenden Schulformen (§ 36); Wahlpflichtgegenstände können durch Freigegegenstände ersetzt werden.	Flexibilität in Sonderformen, Anpassung an spezifische Aufgaben	Flexibilität

	§ 39. (5)	Lehrplan des Werkschulheims basiert auf entsprechenden Schulformen und ergänzt diese durch Handwerksausbildung unter Anwendung von Lehrplänen berufsbildender Schulen.	Handwerkliche Ausbildung, Verknüpfung mit berufsbildenden Inhalten	Berufs- und Lebensvorbereitung
§ 42. Lehrer.	§ 42. (1)	Der Unterricht in Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen und in Modulen der Sonderformen für Berufstätige wird durch FachlehrerInnen erteilt. Für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden zusätzlich entsprechend ausgebildete LehrerInnen eingesetzt.	Fachunterricht, sonderpädagogische Unterstützung	Struktur und Organisatorisches Qualifikationen der Lehrkräfte Förderung und Entwicklung Inklusion
	§ 42. (2)	Für jede Schule sind eine LeiterIn und die erforderlichen LehrerInnen zu bestellen.	Schulorganisation, Personalstruktur	Struktur und Organisatorisches
	§ 42. (2a)	An ganztägigen Schulformen können LehrerInnen, ErzieherInnen und andere qualifizierte Personen für Betreuung, Lernzeit und Freizeit bestellt werden. Der Einsatz von externen qualifizierten Personen für die Freizeitgestaltung ist möglich.	Erweiterte Betreuung, flexible Personalplanung	Personaleinsatz Qualifikationen der Lehrkräfte Struktur und Organisatorisches Förderung und Entwicklung
	§ 42. (3)	Die Vorschriften des LehrerInnendienstrechtes sowie des Religionsunterrichtsrechtes bleiben unberührt.	Rechtsrahmen für LehrerInnen	Rechtliche Rahmenbedingungen

Tabelle 2 - Analyse - Schullorganisationsgesetz

Im Schulorganisationsgesetz wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Anpassung an Bedürfnisse
2. Bewegungsförderung
3. Chancengleichheit
4. Anpassung
5. Flexibilität
6. Förderung und Entwicklung
7. Geschlechtertrennung
8. Inklusion
9. Personaleinsatz
10. Qualifikation der Lehrkräfte

11. Rolle der Lehrkräfte
12. Soziale Teilhabe und Integration
13. Struktur und Organisatorisches

Das Schulorganisationsgesetz bietet eine vielseitige Grundlage, um Inklusion darzustellen. Dabei wird versucht, eine Balance zwischen der Förderung von Bewegung und Gesundheit und der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller SchülerInnen zu schaffen. Als Hauptzweck wird in § 2 (1) erklärt, dass Erziehung auf eine sportlich aktive Lebensweise abziele. Methodisch sollen die Lehrplaninhalte flexible inklusive Ansätze für alle Bedürfnisse der SchülerInnen und Schulen gewährleisten (vgl. § 6. (3)), desgleichen sollen die Lehrpläne laut § 6. (4a) viel Wert auf kreative und sportliche Aktivitäten legen. Solche Ansätze können nur positive Auswirkungen auf die Inklusion haben und unterstützen die Bewegungsförderung sowie Kompetenzorientierung der SchülerInnen. Sie schaffen gleichzeitig eine differenzierte Unterrichtsorganisation. Allerdings hängt die Umsetzung in der Praxis von den geeigneten Räumlichkeiten oder vom Vorhandensein spezialisierten Personals ab. Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport wird laut § 8b. (1) ab der 5. Schulstufe genderorientiert geführt, mit Berücksichtigung der Anzahl der SchülerInnen sowie bestimmter Sportarten oder von Schulen für Berufstätige mit modularer Unterrichtsorganisation (vgl. § 8b. (2), § 8b. (3)). Die Orientierung erfolgt nach den allgemeinen Richtlinien (vgl. § 8b. (4)).

§ 21a. (3), § 28. (4) und § 34. (2) (Unterstufe) besagen, dass SchülerInnen mit SPF eine Bildung erhalten, die der Aufgabe der Sonderschule entspricht, mit Orientierung an den Lernvoraussetzungen und Zielen der Mittelschule, der Polytechnischen Schule bzw. der allgemeinbildenden höheren Schule. Durch die Anpassung bzw. Orientierung an den Zielen und Voraussetzungen der Mittelschulen sowie der Polytechnischen oder allgemeinbildenden höheren Schulen werden bestimmte Erwartungen aufgestellt, welche SchülerInnen mit SPF erreichen sollen. Diese Vorgaben lassen Platz für eine gewisse Hierarchisierung in der Klasse und können eine bestimmte „Normalität“ konstruieren, welche SchülerInnen mit SPF erreichen sollten.

Die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht sind inklusiv und bedarfsorientiert formuliert. Die Vorgaben streben strukturelle Ansätze an, um die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen aller SchülerInnen miteinzubeziehen (vgl. § 9. (2), § 9. (3), § 10. (4)). Qualifikationen der Lehrkräfte spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, um Gerechtigkeit und Inklusion zu erreichen. Die organisatorische Rahmenbedingung der Grundsatzbestimmung 1 sieht vor, dass ausgebildeten Lehrkräfte als zusätzliche Unterstützung zur Erfüllung diverser Bedürfnisse im Schulalltag eingesetzt werden. Laut § 14, § 21g., Grundsatzbestimmung (1), und §

21h. sind der Förderbedarf der SchülerInnen sowie die räumlichen Möglichkeiten und die Belastung des Lehrpersonals entscheidend für die Klassengröße. Lehrpersonalressourcen sollten in Mittelschulen bestellt werden, ebenso in Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen. In Modulen der Sonderformen für Berufstätige wird der Unterricht durch Fachlehrkräfte erteilt. Zu hinterfragen bleibt jedoch, ob in allen Schulen und Klassen LehrerInnen mit sonderpädagogischer Ausbildung zum Einsatz kommen können und ob aktuell ausgebildetes Personal in ausreichendem Maße zur Verfügung steht. Verglichen mit den Mittelschulen und den allgemeinbildenden höheren Schulen können in Polytechnischen Schulen in bestimmten Fällen auch LehrerInnen ohne sonderpädagogische Ausbildung unterrichten, sofern sie damit einverstanden sind (vgl. § 32. (1)). Die Rolle bzw. die Aufgabe und Kompetenzen der Lehrkräfte sind in diesem Zusammenhang nicht relevant, bzw. werden Spielräume für die fehlenden Personalressourcen geschaffen. Hinterfragbar sind die Qualität des Unterrichts, die Förderung und Entwicklung sowie die Erreichung der inklusiven Ziele.

Der Sportunterricht bietet eine umfassende Unterstützung und die Möglichkeit des Wachstums der SchülerInnen durch differenzierte Leistungsziele, zusammen mit einer breiten Förderung sportlicher Kompetenzen wie Tanz, Gymnastik oder Freizeitsport (vgl. §8b (2)). Es besteht die Möglichkeit, adaptive Formen des Sports und alternative Unterrichtsformate (vgl. § 10. (4), § 21b. (4), § 29. (1) a), § 29. (2), § 39. (3)) anzubieten, um eine Überforderung der SchülerInnen mit SPF zu vermeiden. Diese Ansätze sind positiv zu betrachten, denn sie unterstützen die Potenziale einzelner SchülerInnen, die dadurch gefördert werden. Allerdings klafft ein Spannungsfeld zwischen den idealistischen Zielen und der konkreten Umsetzung in der Praxis auf. Dabei bleiben die tatsächliche Bereitstellung von Ressourcen und die institutionelle Unterstützung hinter den in der Theorie formulierten Ansprüchen zurück. Dennoch hängt die Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport von den SchulleiterInnen ab (vgl. § 8b. (2)). Somit entstehen eine Diskrepanz und Heterogenität zwischen den Schulen, was die Gestaltung des Unterrichts anbelangt. Eine gewisse Flexibilität für Lehrkräfte ist nicht vorgesehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Vorgaben im Hinblick auf Inklusion sowie das Curriculum für den Sportunterricht idealistisch, inklusiv und vielseitig formuliert werden, allerdings werden Handlungsanleitungen außer Acht gelassen.

6.2 Das Schulunterrichtsgesetz

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Geltungsbe- reich	Paraphrasierung der Absätze	Reduktion: Kategorie und Label	Zusammenfassung als Kategoriensystem
4. Abschnitt				
UNTERRICHTSORDNUNG				
Schulveranstaltungen	§ 13. (1)	Schulveranstaltungen ergänzen den Unterricht durch direkten Kontakt mit dem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben sowie durch die Förderung musischer Anlagen und körperliche Ertüchtigung.	Ergänzende Bildung, Förderung vielseitiger Kompetenzen	Förderung und Entwicklung
	§ 13. (1a)	Schulveranstaltungen für Klassen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind so zu planen, dass sie die größtmögliche Teilnahme ermöglichen.	Inklusion, Teilhabe an Schulveranstaltungen	Inklusion und Teilhabe Soziale Teilhabe und Integration
	§ 13. (2)	Regelungen zur Höchstzahl der Schulveranstaltungen, Sicherheitsmaßnahmen, Kostenkontrolle und Entscheidungsbefugnis liegen in der Verantwortung der Schulorgane.	Organisatorische Vorgaben, Sicherheit, Sparsamkeit	Struktur und Organisatorisches
	§ 13. (3)	SchülerInnen sind zur Teilnahme an Schulveranstaltungen verpflichtet, es sei denn, sie sind aus spezifischen Gründen wie Fernbleiben oder Gefährdung von der Teilnahme ausgeschlossen.	Teilnahmepflicht, Ausnahmen bei Gefährdung oder Abwesenheit	Inklusion und Teilhabe
	§ 13. (4)	SchülerInnen, die nicht an Schulveranstaltungen teilnehmen, sollen ersatzweise einer anderen Klasse zugewiesen werden. Die Lehrziele der Stufe müssen unabhängig von der Nichtteilnahme beurteilt werden.	Alternativen zur Teilnahme, Sicherstellung der Lehrzieleerreichung	Förderung und Entwicklung

5. Abschnitt				
UNTERRICHTSARBEIT UND SCHÜLERBEURTEILUNG				
Unterrichtsarbeit	§ 17. (1)	LehrerInnen haben die Aufgabe, eigenständig und verantwortungsvoll die Ziele der österreichischen Schule umzusetzen, den Lehrstoff anschaulich zu vermitteln und SchülerInnen zu Selbsttätigkeit und Mitarbeit anzuleiten.	Eigenverantwortliche Unterrichtsarbeit, Förderung von Selbstständigkeit	Förderung und Entwicklung
	§ 17. (1)	Bewegungselemente sind in den Unterricht zu integrieren, insbesondere in ganztägigen Schulformen.	Integration von Bewegung, Förderung der körperlichen Aktivität	Förderung und Entwicklung Bewegungsorientierung
	§ 17. (1a) 1.	Bildungsstandards dienen der nachhaltigen Ergebnisorientierung, Diagnose, Förderung und Qualitätsentwicklung.	Ergebnisorientierung, Qualitätsförderung	Ergebnisorientierung und Qualität
	§ 17. (1a) 2., 3.	Kompetenzerhebungen zur Beobachtung und Förderung von Leistungen und überfachlichen Kompetenzen wie soziale, personale oder motivationale Fähigkeiten sind möglich.	Individuelle Förderung, Beobachtung von Kompetenzen	Förderung und Entwicklung
	§ 17. (1b)	Differenzierungsmaßnahmen in der Mittelschule sollen SchülerInnen zum Bildungsziel ‚Standard AHS‘ oder ‚Standard‘ hinführen.	Differenzierte Förderung, Begabungsförderung	Differenzierte Förderung Förderung und Entwicklung
	§ 17. (2)	Hausübungen dürfen nicht an Wochenenden oder in Ferien aufgegeben werden; sie sollen selbstständig durchführbar sein und die Belastbarkeit der SchülerInnen berücksichtigen.	Hausübungen, Berücksichtigung der Belastbarkeit	Leistungsbeurteilung und Fairness
	§ 17. (4)	SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden, um die bestmögliche Förderung zu gewährleisten.	Inklusion, individuelle Förderung	Inklusion und Teilhabe Förderung und Entwicklung
	§ 17. (5)	SchülerInnen dürfen innerhalb der Vorschulstufe und der	Flexibilität im Schulstufenwechsel,	Inklusion und Teilhabe

		ersten drei Schulstufen der Volksschule oder Sonderschule die Stufe wechseln, um Unter- oder Überforderung zu vermeiden.	Anpassung an Lernbedürfnisse	Förderung und Entwicklung
Leistungsbeurteilung	§ 18. (1)	Die Beurteilung der SchülerInnenleistungen erfolgt durch Mitarbeit im Unterricht und durch mündliche, schriftliche, praktische oder andere Formen der Leistungsfeststellung.	Leistungsfeststellung, vielfältige Methoden	Leistungsbeurteilung und Fairness
	§ 18. (2)	Notensystem von Sehr gut (1) bis Nicht genügend (5); schriftliche Erläuterungen können in bestimmten Schulformen hinzukommen.	Bewertungsskala, Transparenz in der Beurteilung	Leistungsbeurteilung und Fairness
	§ 18. (6)	SchülerInnen mit körperlichen Einschränkungen werden unter Berücksichtigung ihres individuellen Potenzials bewertet, sofern die Bildungsziele des Unterrichts erreicht werden können.	Inklusion, angepasste Leistungsbeurteilung	Leistungsbeurteilung und Fairness Inklusion und Teilhabe Förderung und Entwicklung
	§ 18. (8)	Mangelnde Anlagen und körperliche Fähigkeiten in kreativen und sportlichen Fächern werden bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers bzw. der Schülerin berücksichtigt.	Berücksichtigung individueller Fähigkeiten, faire Bewertung	Leistungsbeurteilung und Fairness Inklusion und Teilhabe Förderung und Entwicklung
	§ 18. (11)	Bei schriftlichen Leistungsfeststellungen, bei denen mehr als die Hälfte der SchülerInnen mit ‚Nicht genügend‘ bewertet wird, ist eine Wiederholung erforderlich.	Fairness in der Leistungsbewertung, Wiederholungsmöglichkeiten	Ergebnisorientierung und Qualität
	§ 18. (12)	Leistungsbeurteilungen für SchülerInnen mit Sprachbarrieren berücksichtigen deren Schwierigkeiten, mit alternativen Prüfungen in der Muttersprache, sofern möglich.	Förderung von Sprachkompetenzen, alternative Methoden zur Beurteilung	Leistungsbeurteilung und Fairness Inklusion und Teilhabe

	§ 18. (13)	Pflichtpraktika, unverbindliche Übungen und therapeutische Maßnahmen sind von der Leistungsbeurteilung ausgenommen.	Ausnahmebereiche in der Beurteilung	Leistungsbeurteilung und Fairness
	§ 18. (14) (15)	Standardisierte Testverfahren werden zur Feststellung des Sprachstands von SchülerInnen in Deutschförderklassen durchgeführt, um den weiteren Bildungsweg zu bestimmen.	Standardisierte Tests	Ergebnisorientierung und Qualität

Tabelle 3 - Analyse - Schulunterrichtsgesetz

Im Schulunterrichtsgesetz wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Bewegungsorientierung
2. Förderung und Entwicklung
3. Inklusion und Teilhabe
4. Leistungsbeurteilung und Fairness
5. Soziale Teilhabe und Integration

Das Schulunterrichtsgesetz in Österreich legt einen besonderen Fokus auf die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten der SchülerInnen und auf die Einschränkungen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. § 13. (1a), (3), (4), § 17 (4), § 18 (6-8)). Dies soll durch die Förderung der Einbindung von SchülerInnen mit SPF oder körperlichen Barrieren (vgl. § 13. (1a)) sichergestellt werden. Im Falle, dass eine Teilnahme an Schulveranstaltungen nicht möglich ist, sieht § 13. (4). vor, Alternativen für die Schulveranstaltungen zu schaffen. Alternative Bewertungsmethoden und individuelle Anpassungen (vgl. § 18 (6), § 18 (8)) sind ebenso Ansätze, welche berücksichtigt werden müssen und gleichzeitig eine faire Bewertung im Hinblick auf den Unterricht ermöglichen sollen.

Diese Ansätze sind positiv einzustufen, da ein Raum für differenzierte Leistungsbewertungen geschaffen wird, was den Willen zur Inklusion bestärkt. Allerdings finden systematische Ansätze für die Umsetzung in heterogenen Klassen in diesem Kontext keine Berücksichtigung. Solche Ansätze stellen eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die sich angesichts personeller oder materieller Ressourcen ergeben. Abgesehen von der Vorgabe von § 13. (1a) – Schulveranstaltungen für Klassen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien demnach so zu planen, dass die größtmögliche Teilnahme ermöglicht werde – ist die

Formulierung kritisch anzusehen. Denn eine Formulierung, die die Teilnahmechance möglicherweise einschränkt, lässt viel Platz für Interpretationen und deutet auf eine ableistische Perspektive hin. Sie impliziert, dass die tatsächlich vorhandene Fähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass mehr Flexibilität bei der Unterrichtsplanung besteht, da nicht alle SchülerInnen teilnehmen müssen. In Wirklichkeit können solche Ansätze einerseits eine verstärkte Anstrengung erfordern, um eine möglichst hohe Teilnahme der SchülerInnen sicherzustellen; andererseits müssen alternative Ersatzleistungen mitbedacht werden (vgl. § 13. (4)), welche mehr Zeit, Fachwissen und Erfahrung bei der Unterrichtsplanung vorsehen. Werden alle Konsequenzen dieser Praxis berücksichtigt, kann festgestellt werden, dass solche Vorgehensweisen verletzende Effekte produzieren können und somit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgrenzen. Insofern kann sich in der Praxis eine Uneinheitlichkeit im Hinblick auf die Veranstaltungen ergeben. Grund dafür ist die offene Interpretation, welche sich von Schule zu Schule unterscheidet.

Die curricularen Vorgaben legen einen großen Wert auf die Förderung von Bewegung, Gesundheit und die soziale Interaktion (vgl. § 17. (1)). Dabei werden körperliche Einschränkungen laut § 18. (6) oder mangelnde Anlagen laut § 18. (8) bei der Leistungsbewertung berücksichtigt. Beispielsweise können SchülerInnen mit SPF nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden, wobei die Leistungsbeurteilung zugunsten der SchülerInnen erfolgt. Dieser Ansatz unterstreicht die Bemühungen um Fairness und Chancengleichheit im Hinblick auf den Unterricht. Gleichzeitig erfordert es fachliches Wissen aufseiten der Lehrkräfte; die pädagogische Flexibilität setzt auch eine hohe Sensibilität für den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen aller SchülerInnen voraus.

Obwohl die curricularen Vorgaben im Schulunterrichtsgesetz fortschrittlich formuliert sind, wirken sie eher normativ als handlungsorientiert. Durch eine kritische Brille gesehen, lassen sich das Fehlen von konkreten Handlungsanweisungen und ein Mangel an Unterstützungsmaßnahmen zur gleichberechtigten Teilnahme und zur Inklusion am Unterricht erkennen, was Herausforderungen für den Unterricht nach sich ziehen kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für Inklusion und Chancengleichheit im Sportunterricht noch viel Raum vorhanden ist. Die Gesetze heben eine normative Grundlage hervor, die jedoch einen großen Interpretationsspielraum lässt. Gezielte Ressourcen und institutionelle Unterstützung könnten die Wirksamkeit der Inklusionsumsetzung erheblich verbessern.

6.3 Lehrplan der Volksschule Anlage A

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Geltungsbereich	Paraphrasierung der Absätze	Reduktion: Kategorie und Label	Zusammenfassung als Kategoriensystem
LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE ERSTER TEIL ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL				
Funktion und Gliederung des Lehrplans	Abs. 1	Der Lehrplan dient zur Konkretisierung des Bildungsauftrags, zur Planung und Steuerung des Unterrichts sowie zur Gestaltung schulischer Freiräume und Lehrplanbestimmungen.	Bildungsauftrag, Unterrichtsplanung, Autonomie	Allgemeines Bildungsziel Struktur und Organisatorisches
	Abs. 1	Er berücksichtigt die individuellen Interessen und die persönliche Lebensrealität der SchülerInnen sowie das standortbezogene Bildungsangebot.	Individualisierung, standortbezogene Anpassung	Inklusion und Förderung Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Der Lehrplan gliedert sich in das allgemeine Bildungsziel, Kompetenzorientierung, didaktische Grundsätze, übergreifende Themen, organisatorischer Rahmen, Studentafeln und Fachlehrpläne.	Struktur des Lehrplans, klare Gliederung	Allgemeines Bildungsziel Struktur und Organisatorisches
	Abs. 2	Das allgemeine Bildungsziel und die Kompetenzorientierung bilden zusammen mit den didaktischen Grundsätzen und dem organisatorischen Rahmen die Grundlage für die Lehrplanumsetzung.	Kompetenzorientierung, Bildungsziele	Allgemeines Bildungsziel Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Übergreifende Themen greifen wesentliche gesellschaftliche Aspekte auf und werden verbindlich in Unterrichtsgegenständen behandelt.	Gesellschaftliche Relevanz, fächerübergreifender Ansatz	Allgemeines Bildungsziel Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Fachlehrpläne beinhalten die Bildungs- und Lehraufgabe, didaktische Grundsätze, Kompetenzmodelle, fachliche Konzepte, Anwendungsbereiche und den Lehrstoff.	Fachliche Konzepte, Kompetenzmodelle	Allgemeines Bildungsziel

Gesetzlicher Auftrag der Volksschulen	Abs. 1	Die Volksschule fördert Individualität sowie ethische Werte und bereitet auf Wissen, Können und selbstständigen Bildungserwerb vor.	Individuelle Förderung, Vorbereitung auf Lebenskompetenzen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Soziales Lernen und Wertebildung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 1	Ziel ist die Befähigung zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise sowie Offenheit für politisches und weltanschauliches Denken.	Soziale Kompetenzen, Urteilkraft, Offenheit	Soziales Lernen und Wertebildung Selbstbestimmung und Partizipation Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 2	Der Unterricht fördert kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten und strebt die kritische, kommunikative und kreative Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen an.	Ganzheitliche Bildung, gesellschaftliche Teilhabe	Selbstbestimmung und Partizipation Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3-5	Die Vorschulstufe legt den Fokus auf individuelle Förderung und Schulreife, wobei die soziale Integration von Kindern mit Behinderung angestrebt wird.	Inklusive Pädagogik, individuelle Schulreife	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 6	In der 1. bis 4. Schulstufe wird eine gemeinsame Elementarbildung vermittelt, die soziale Integration von Kindern mit Behinderung wird nach inklusiven Prinzipien angestrebt.	Gemeinsame Bildung, soziale Integration	Allgemeines Bildungsziel Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 6	Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind die Bildungsaufgaben der entsprechenden Sonderschulart zu berücksichtigen.	Sonderpädagogik, angepasste Bildungsaufgaben	Inklusion und individuelle Förderung
Leitvorstellungen	Abs. 1	Das 4K-Modell umfasst Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken, die im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind.	Kompetenzorientierung, Schlüsselqualifikationen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem Wissen und Können in Gruppen angewendet werden, um Problemlösungen zu finden.	Aktives Lernen, Teamfähigkeit, Problemlösung	Soziales Lernen und Wertebildung

	Abs. 2	Schule und Unterricht tragen zur Bewältigung gesellschaftlicher, sozialer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen bei und fördern nachhaltige Entwicklung.	Nachhaltigkeit, gesellschaftliche Verantwortung	Soziales Lernen und Wertebildung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung unterstützen den Kompetenzerwerb für eine nachhaltige Zukunft.	Fächerübergreifende Bildung, globale Verantwortung	Soziales Lernen und Wertebildung Nachhaltigkeit und Verantwortung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Schulen übernehmen gemeinsam Verantwortung und tragen zur Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) bei.	Gemeinsame Verantwortung, globale Ziele	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Schule ist ein sozialer Raum, in dem Wirkungen des eigenen Handelns erlebt und kritisch reflektiert werden können.	Sozialer Lernraum, Reflexion und Verantwortung	Soziales Lernen und Wertebildung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	SchülerInnen werden in ihrer Suche nach Sinn, ethischen und moralischen Werten sowie Orientierung durch Religion und Weltanschauungen unterstützt.	Sinnfindung, ethische und moralische Bildung	Soziales Lernen und Wertebildung Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Die Förderung einer inklusiven Gesellschaft durch ein ganzheitliches Menschenbild wird angestrebt.	Inklusion, ganzheitliche Bildung	Inklusion und individuelle Förderung Ganzheitliches Lernen
Volksschuloberstufe	Abs. 1	In der 5. bis 8. Schulstufe wird eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt, die SchülerInnen auf das Berufsleben oder den Übertritt in mittlere und höhere Schulen vorbereitet.	Allgemeinbildung, Übergangsfähigkeit	Allgemeines Bildungsziel Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 1	Der Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert sich an individuellen Lernvoraussetzungen und strebt die Ziele der Volksschuloberstufe an.	Inklusion, individuelle Förderung	Inklusion und individuelle Förderung Allgemeines Bildungsziel

	Abs. 1	Die soziale Integration von Kindern mit Behinderung wird nach dem Prinzip der inklusiven Pädagogik angestrebt.	Soziale Integration, inklusive Pädagogik	Inklusion und individuelle Förderung Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Bildungsdirektionen können zusätzliche Lehrplanbestimmungen nach örtlichen Erfordernissen erlassen, orientiert an der Verordnung der Mittelschulen.	Flexibilität, regionale Anpassung	Struktur und Orientierung
ZWEITER TEIL KOMPETENZORIENTIERUNG				
Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans	Abs. 1	Kompetenzorientierung ist als Grundlage des Lehrplans definiert und umfasst langfristig verfügbare Fähigkeiten, die die Aufgabenbewältigung in variablen Situationen ermöglichen.	Kompetenzorientierung, langfristige Fähigkeiten	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Reflexive Grundbildung soll SchülerInnen befähigen, kritisch zu urteilen und selbstständig weiterzulernen.	Reflexive Bildung, Selbstständigkeit und Urteilkraft	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Der Lehrplan unterscheidet zwischen fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen.	Differenzierung der Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Überfachliche Kompetenzen umfassen Motivation, Selbstwahrnehmung sowie soziale und lernmethodische Kompetenzen.	Überfachliche Kompetenzen, soziale und motivationale Fähigkeiten	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Fächerübergreifende Kompetenzen sind mit übergreifenden Themen wie Gesundheitsförderung, Medienbildung, und Nachhaltigkeit verbunden.	Fächerübergreifende Themen, gesellschaftliche Relevanz	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Der Unterricht in der Volksschule verbindet fachliche, überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen und orientiert sich an den Bedürfnissen der SchülerInnen.	Integration von Kompetenzen, SchülerInnenorientierung	Allgemeines Bildungsziel Kompetenzorientierung Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 4	Situationsorientierter Unterricht verlangt eine	Koordination, Teamarbeit im Unterricht	Struktur und Organisation

		koordinierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte und eine abgestimmte Planung über die Schulstufen hinweg.		
Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts	Abs. 1	Lernen wird als aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver und situativer Prozess verstanden.	Aktives, selbstgesteuertes Lernen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Lehrkräfte gestalten Lernumgebungen, die zielorientierte Kompetenzentwicklung ermöglichen.	Gestaltung von Lernumgebungen, Förderung von Kompetenzen	Allgemeines Bildungsziel Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Die Dokumentation und Evaluierung von Lernfortschritten sowie Anpassungen bei fehlenden Lernergebnissen sind essenziell.	Lernfortschrittsdokumentation, Evaluierung	Struktur und Organisation
	Abs. 3	Der Unterricht ist handlungs- und anwendungsorientiert, wobei Wissen zur Lösung von Problemen genutzt wird.	Handlungsorientierung, Problemlösungskompetenz	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Kognitive Aktivierung und die aktive Auseinandersetzung mit Themen fördern das Lernen.	Kognitive Aktivierung, thematische Auseinandersetzung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Kumulatives Lernen vernetzt Wissen systematisch und nachhaltig mit anderen Wissensgebieten.	Kumulatives Lernen, Wissenserweiterung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Überfachliche Kompetenzen wie Methoden- und Sozialkompetenz werden implizit entwickelt.	Überfachliche Kompetenzen, implizite Förderung	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Eine Kultur der Selbstreflexion stärkt die Bewusstheit über erworbene Kompetenzen und fördert Lernmotivation.	Selbstreflexion, Lernmotivation	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Lernerfahrungen sollen über den Unterricht hinausgehen und sinnstiftend sein.	Sinnstiftendes Lernen, lebensnahe Erfahrungen	Kompetenzorientierung
DRITTER TEIL				
ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE				
Grundsatz 1:	Abs. 1	LehrerInnen nehmen SchülerInnen individuell wahr und unterstützen individuelle Lernprozesse.	Individualisierte Wahrnehmung, Lernprozessförderung	Inklusion und individuelle Förderung

	Abs. 1	SchülerInnen bringen unterschiedliche Vorkenntnisse, Erfahrungen und Lernpräferenzen mit, die im Unterricht genutzt werden sollen.	Diversität der Lernvoraussetzungen, Unterrichts Anpassung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Pädagogische Diagnoseinstrumente helfen, Lernvoraussetzungen festzustellen und Lernprozesse zu begleiten.	Diagnoseinstrumente, Lernprozessbegleitung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Individuelle, abwechslungsreiche Lernsettings und passende Lernmaterialien fördern den Lernprozess.	Abwechslungsreiche Lernsettings, individuelle Materialien	Kompetenzorientierung Ressourcen
	Abs. 1	Individuelle Rückmeldungen stärken die Wahrnehmung des Kompetenzzuwachses der SchülerInnen.	Individuelle Rückmeldung, Kompetenzbewusstsein	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Kognitiv leistungsstarke SchülerInnen werden durch individuelle Angebote gefördert.	Begabtenförderung, individuelle Unterstützung	Kompetenzorientierung Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Die Förderung erfolgt geschlechtersensibel und unabhängig von Erstsprache oder Bildungshintergrund der Eltern.	Geschlechtersensibilität, Chancengleichheit	Inklusion und individuelle Förderung Soziales Lernen und Weiterbildung
Grundsatz 2:	Abs. 1	Digitale Geräte und Medien knüpfen an die Lebenswelt der SchülerInnen an.	Lebensweltbezug, Medienintegration	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Digitale Medien erweitern die Methodenvielfalt und unterstützen verschiedene Lerntypen.	Methodenvielfalt, individuelle Förderung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Der Einsatz digitaler Technologien erleichtert die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen und fördert die kreative Auseinandersetzung mit Themen.	Inklusion, kreative Förderung	Digitalisierung und Medienkompetenz Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Kommunikation, Zusammenarbeit und Zugriff auf Informationen sind zeit- und ortsunabhängig möglich.	Flexibilität, digitale Zusammenarbeit	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Lehrkräfte nutzen Lernmanagementsysteme und	Innovative Lehrmethoden, digitale Tools	Digitalisierung und Medienkompetenz

		Lernplattformen für innovative Lehr- und Lernformate.		
	Abs. 1	Der Einsatz digitaler Medien ergänzt traditionelle Unterrichtsmittel, ersetzt diese aber nicht vollständig.	Ergänzung traditioneller Methoden, digitale Unterstützung	Digitalisierung und Medienkompetenz
Grundsatz 3:	Abs. 1	Heterogenität der SchülerInnen wird als Chance für gemeinsames Lernen und soziale Kompetenzentwicklung wahrgenommen.	Heterogenität als Chance für Lernen und soziale Kompetenzentwicklung	Soziales Lernen und Weiterbildung
	Abs. 1	Inklusive Schule fördert den gemeinsamen Unterricht durch Zusammenarbeit aller Beteiligten.	Inklusiver Unterricht, Kooperation	Kompetenzorientierung Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	LehrerInnen schaffen diskriminierungsfreie Lernumgebungen und Entwicklungsmöglichkeiten für alle SchülerInnen.	Diskriminierungsfreiheit, individuelle Förderung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Unabhängig von sozioökonomischer Herkunft oder Erstsprache werden SchülerInnen unterstützt.	Chancengleichheit, Diversitätsmanagement	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	SchülerInnen mit spezifischem Förderbedarf werden entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen unterstützt, um die Unterrichtsziele zu erreichen.	Individuelle Förderung, Inklusion	Inklusion und individuelle Förderung
Grundsatz 4:	Abs. 1	LehrerInnen schaffen eine Lernumgebung geprägt von Wertschätzung, Respekt und Unterstützung.	Wertschätzende Lernumgebung, Respekt	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Unterricht wird individualisiert gestaltet, um heterogene Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.	Individualisierung, Berücksichtigung von Heterogenität	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Kompetenzfördernde Aufgaben fördern eigenständiges, entdeckendes und forschendes Lernen.	Kompetenzfördernde Aufgaben, eigenständiges Lernen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fehler werden als Lernmomente zugelassen, um Abweichungen	Fehlerkultur, Lernprozesse	Soziales Lernen und Wertebildung

		als Lernmöglichkeiten zu nutzen.		
	Abs. 1	Lernaufgaben knüpfen an Vorwissen an und bauen Wissen kumulativ und vernetzt auf.	Kumulatives Lernen, Wissensaufbau	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Herausfordernde Lernaufgaben aktivieren Wissen und Können, berücksichtigen das individuelle Lerntempo und altersgerechte Lernformen.	Herausforderung, individuelle Förderung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen fördern fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen durch variierende Unterrichtssituationen.	Fächerübergreifende Kompetenzen, Unterrichtsvielfalt	Kompetenzorientierung
Grundsatz 5:	Abs. 1	Lernanleitungen und Aufgabenstellungen werden angepasst, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.	Differenzierte Lernanleitungen, individuelle Anpassung	Ganzheitliches Lernen
	Abs. 1	LehrerInnen fördern eigenverantwortliches Lernen und unterstützen bei der Organisation von Arbeitsprozessen.	Förderung von Eigenverantwortung, Prozessorganisation	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Aufgaben werden nach Lernvoraussetzungen und Neigungen differenziert.	Aufgabendifferenzierung, Berücksichtigung von Neigungen	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Strukturiertes Feedback zu Lernprozessen und Ergebnissen wird regelmäßig gegeben.	Strukturiertes Feedback, Lernprozessunterstützung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	SchülerInnen lernen, Anforderungen zu verstehen, anzunehmen und sich selbst einzuschätzen.	Selbsteinschätzung, Anforderungsverständnis	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Der bewusste Umgang mit Lernstrategien fördert selbstständiges Lernen und lebenslangen Bildungserwerb.	Lernstrategien, lebenslanges Lernen	Kompetenzorientierung
Grundsatz 6:	Abs. 1	Schule schafft Rahmenbedingungen für den respektvollen Umgang mit Vielfalt und kultureller Begegnung.	Respekt, kulturelle Vielfalt	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Vielfalt wird als Realität und wertvolle Ressource betrachtet und vermittelt.	Wertschätzung der Vielfalt, Ressourcenorientierung	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 1	Die Bedeutung mehrsprachiger Kompetenzen für Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe wird hervorgehoben.	Mehrsprachigkeit, gesellschaftliche Teilhabe	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Die Sprache, Kultur und Geschichte autochthoner Volksgruppen werden im Unterricht thematisiert.	Kulturelle Identität, Minderheitenschutz	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Gemeinsames Fundament betont: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Geschlechtergleichheit, Säkularität.	Gemeinsame Wertebasis, Pluralismus	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit Identität und Zugehörigkeit werden geschaffen.	Identitätsbildung, Reflexion	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Die Werte, Normen und Traditionen einer aufgeklärten europäischen Gesellschaft werden vermittelt.	Demokratische Werte, europäische Prinzipien	Selbstbestimmung und Partizipation
Grundsatz 7:	Abs. 1	Bildungssprachliche Kompetenzen werden schrittweise und altersgerecht in allen Unterrichtsgegenständen vermittelt.	Bildungssprachliche Entwicklung, altersgerechter Aufbau	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Sprachsensibler Unterricht fördert Alltags-, Bildungs- und Fachsprache.	Sprachsensibilität, Fachsprache	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	SchülerInnen lernen, Sprachregister situationsadäquat anzuwenden.	Sprachregister, situative Anwendung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen unterstützen das Erlernen fachspezifischen Vokabulars aktiv.	Fachvokabular, aktive Unterstützung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Sprachanregende Situationen werden geschaffen, um Sprache in einem wertschätzenden Umfeld zu trainieren.	Sprachanregung, wertschätzende Umgebung	Kompetenzorientierung Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	LehrerInnen sind Sprachvorbilder und achten auf ihre Ausdrucksweise.	Sprachvorbilder, bewusste Ausdrucksweise	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Didaktische Methoden und Aufgabenformate fördern sprachsensiblen Unterricht.	Didaktische Vielfalt, Sprachförderung	Soziales Lernen und Wertebildung

Grundsatz 8:	Abs. 1	Leistungserwartungen und Rückmeldungen werden klar kommuniziert, um eine förderliche Lernkultur zu schaffen.	Klare Kommunikation, Lernkultur	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 1	SchülerInnen und Erziehungsberechtigte werden zu Beginn des Jahres über das Leistungsbeurteilungskonzept informiert.	Informationstransparenz, Leistungsbeurteilung	Struktur und Organisatorisches
	Abs. 1	Der Unterschied zwischen Leistungsbeobachtung, Ergebnissrückmeldung und Leistungsbeurteilung wird deutlich gemacht.	Unterscheidung von Beurteilungsarten, Nachvollziehbarkeit	Struktur und Organisatorisches
	Abs. 1	Individuelle Lernentwicklungsberatung erörtert Leistungsstand und Lernfortschritt.	Lernberatung, individuelle Förderung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	SchülerInnen lernen, ihre Lernentwicklung anhand konkreter Kriterien einzuschätzen.	Selbsteinschätzung, Entwicklungsreflexion	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen nutzen Rückmeldungen zur Unterrichtsplanung und Kompetenzentwicklung.	Unterrichtsplanung, Kompetenzzuwachs	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Kompetenzraster und iK-MPLUS unterstützen kontinuierliche Rückmeldungen zum Lernprozess.	Kompetenzraster, kontinuierliche Rückmeldung	Struktur und Organisatorisches
	Abs. 1	Leistungen im Beurteilungszeitraum bilden die Grundlage für eine transparente Leistungsbeurteilung.	Transparenz, kompetenzorientierte Beurteilung	Struktur und Organisatorisches
VIERTER TEIL ÜBERGREIFENDE THEMEN				
Übergreifende Themen	Abs. 1	Verankerung der übergreifenden Themen in Fachlehrplänen unterstützt vernetztes Lernen und gesellschaftlich relevante Themen.	Vernetztes Lernen, gesellschaftliche Relevanz	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Bildung für nachhaltige Entwicklung wird als Leitidee an der Schule betrachtet.	Nachhaltige Entwicklung, Leitidee	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Übergreifende Themen wie politische Bildung und Friedenserziehung fördern nachhaltige Entwicklung.	Fächerübergreifende Bildung, nachhaltige Entwicklung	Nachhaltigkeit und Verantwortung

	Abs. 2	Fachlehrpläne bieten schulautonome Möglichkeiten, übergreifende Themen aufzunehmen.	Schulautonomie, Integration von Themen	Ganzheitliches Lernen
	Abs. 3	Themen wie Medienbildung, Gesundheitsförderung und Geschlechtergleichstellung werden als zentral für Kompetenzentwicklung betrachtet.	Medienbildung, Gesundheitsförderung, Gleichstellung	Kompetenzorientierung Digitalisierung und Medienkompetenz Gesundheit und Wohlbefinden Vielfalt und interkulturelles Lernen Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Bezüge zu übergreifenden Themen werden in Fachlehrplänen durch Hochzahlen hervorgehoben.	Didaktische Verknüpfung, thematischer Bezug	Ganzheitliches Lernen
1. Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung	Abs. 1	Die Schule unterstützt SchülerInnen dabei, Bildungs- und Berufswege eigenverantwortlich zu gestalten.	Eigenverantwortung, Lebensweg	Kompetenzorientierung Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 1	SchülerInnen sollen Interessen, Begabungen und Talente erkennen und Entscheidungsfähigkeit entwickeln.	Selbsterkenntnis, Entscheidungsfähigkeit	Selbstbestimmung und Partizipation Kompetenzorientierung
	Abs. 2	LehrerInnen fördern eigenverantwortliche Entwicklung unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Behinderung.	Inklusion, Persönlichkeitsentwicklung	Selbstbestimmung und Partizipation Kompetenzorientierung Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Bezüge zu Arbeitswelt, ehrenamtlichem Engagement und Work-Life-Balance werden hergestellt.	Arbeitswelt, Balance	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	SchülerInnen können ihre Stärken und Interessen ausdrücken	Selbstreflexion, Berufsorientierung	Selbstbestimmung und Partizipation

		und Berufe im Umfeld zuordnen.		Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Die Bedeutung von Arbeit und deren Einfluss auf Familie und Freizeit wird erklärt.	Arbeit und Lebensgestaltung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Fachlehrpläne wie Bewegung und Sport, Kunst und Gestaltung unterstützen Kompetenzentwicklung.	Fachübergreifender Ansatz, Kompetenzförderung	Gesundheit und Wohlbefinden
2. Entrepreneurship Education	Abs. 1	Entrepreneurship Education umfasst innovative Ideen, Persönlichkeitsentwicklung und Eigeninitiative.	Innovation, Persönlichkeitsentwicklung	Nachhaltigkeit und Verantwortung Kompetenzorientierung
	Abs. 2	SchülerInnen lernen spielerisch, Ideen zu entwickeln und Werte zu schaffen.	Kreativität, Wertschöpfung	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Fokus auf Verantwortung, Teamarbeit und Einfühlungsvermögen.	Verantwortung, Teamfähigkeit, Empathie	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	SchülerInnen begreifen sich als Teil des Wirtschaftskreislaufs und erkennen Vor- und Nachteile beruflicher Erwerbstätigkeit.	Wirtschaftsverständnis, Arbeitswelt	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Kompetenzziele umfassen Stärkenbenennung, Problemlösung und kreative Ideenentwicklung.	Selbsterkenntnis, Problemlösung	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Kontaktaufnahme mit Menschen, die Werte für Gesellschaft und Wirtschaft schaffen.	Netzwerkbildung, gesellschaftliche Werte	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Fachlehrpläne wie Deutsch, Mathematik und Kunst fördern themenrelevante Kompetenzen.	Fächerübergreifende Kompetenzförderung	Allgemeines Bildungsziel
3. Gesundheitsförderung.	Abs. 1	Schulische Gesundheitsförderung vermittelt Wissen und Selbstbestimmung über Gesundheit.	Gesundheitskompetenz, Selbstbestimmung	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 1	Gesundheit umfasst physische, psychische und soziale Aspekte.	Ganzheitliches Gesundheitskonzept	Gesundheit und Wohlbefinden

	Abs. 2	Ein sicherer und gesundheitsfördernder Ort wird durch Maßnahmen wie Mobbingprävention, rauchfreie Umgebung, gesunde Ernährung und Bewegungsförderung geschaffen.	Schulklima, Prävention, Bewegung	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 2	Workshops und Veranstaltungen wie der ‚Tag der psychischen Gesundheit‘ fördern das Bewusstsein.	Präventive Veranstaltungen, Bewusstseinsbildung	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Kompetenzziele beinhalten Ernährung, Bewegung, Hygiene sowie Konfliktbewältigung und Erste Hilfe.	Gesundheitsverhalten, Konfliktmanagement	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Fachlehrpläne wie Bewegung und Sport, Sachunterricht und Musik fördern relevante Kompetenzen.	Fächerübergreifende Kompetenzförderung	Gesundheit und Wohlbefinden
4. Informatische Bildung	Abs. 1	Digitalisierung und deren Einfluss auf das private und berufliche Leben	Veränderung durch digitale Technologien	Digitalisierung und Medienkompetenz Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Veränderung des Kommunikationsverhaltens und der Wahrnehmung durch Informations- und Kommunikationstechnologien	Gesellschaftliche Auswirkungen von Technologien	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Erklärung, Hinterfragung und Reflexion der Prinzipien und Konzepte digitaler Technologien	Kritisches Denken über Technologie	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Sinnvolle Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien	Verantwortungsvoller Umgang mit Technologie	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Verwendung von Alltags- und Fachsprache in der Vermittlung von informatischer Bildung	Sprachliche Bildung in IT	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Verstehen der Prinzipien und Technologien statt reinem Bedienen von Software	Grundlagenverständnis und Prinzipien	Digitalisierung und Medienkompetenz

	Abs. 3	Entwicklung von Fähigkeiten zur selbstständigen Weiterentwicklung von IT-Kompetenzen	Lebenslanges Lernen in IT	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Sicherheitsbewusster und verantwortungsvoller Einsatz von IT	Sicherheitsbewusstsein und Verantwortung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Verständnis und Erstellung einfacher Anleitungen	Anleitungs- und Prozesskompetenz	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Kreative Nutzung digitaler Technologien	Kreativität und Selbstwirksamkeit	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Integration von digitaler Bildung in verschiedenen Fachlehrplänen	Interdisziplinäre digitale Bildung	Digitalisierung und Medienkompetenz
5. Interkulturelle Bildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Interkulturelle Bildung, Umgang mit Vielfalt, gesellschaftliche Teilhabe, Menschenrechte	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Schaffung eines Schulklimas, getragen von Toleranz und Solidarität	Wertschätzendes Schulklima, respektvolle Lernatmosphäre, Förderung von Zusammenhalt	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und interkultureller Kompetenzen	Persönlichkeitsentwicklung, interkulturelle Handlungskompetenzen, Dialogkompetenz	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Einbindung biographischer, linguistischer und kultureller Vielfalt	Vielfalt als Ressource, biographische Ansätze, Nutzung von Lebensentwürfen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Grundschule: Wahrnehmung und Respekt für Lebensentwürfe	Vielfalt als Normalität, respektvoller Umgang, soziale und kulturelle Diversität	Vielfalt und interkulturelles Lernen Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Grundschule: Umgang mit rassistischen und sexistischen Aussagen	Kritisches Denken, gesellschaftliche Verantwortung, Ablehnung von Diskriminierung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Fächerübergreifende Förderung, Bewegung und Sport, Deutsch,	Allgemeines Bildungsziel

			Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Sachunterricht	
6. Medienbildung	Abs. 1	Bedeutung von Medienbildung	Medien als Informations- und Kommunikationsmittel, Wertevermittlung, demokratische Weiterentwicklung, Risiken der Manipulation	Digitalisierung und Medienkompetenz Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Reflexion von Mediennutzung	Kritische Urteilsbildung, Hinterfragen von Informationsquellen und Mediengestaltung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Kreativer Umgang mit Medien	Selbstwirksamkeit durch eigene Mediengestaltung, aktive Teilnahme an gesellschaftlicher Weiterentwicklung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele: Kommunikatives Handeln	Reflektiertes und gewaltfreies Kommunikationsverhalten	Digitalisierung und Medienkompetenz Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Kompetenzziele: Mediengestaltung	Erkennen und Benennen von Gestaltungskriterien, vergleichende Analyse und Bewertung von Medienprodukten	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele: Eigene Medienbeiträge	Gestaltung und Verbreitung eigener Inhalte, kritische Nutzung von Medien	Digitalisierung und Medienkompetenz Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Fachlehrpläne	Deutsch, Englisch, Kunst und Gestaltung, Lebende Fremdsprache, Mathematik, Musik, Sachunterricht	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1 Abs. 2	Politische Bildung trägt maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung	Partizipation, Demokratie, Menschenrechte	Selbstbestimmung und Partizipation Soziales Lernen und Wertebildung

7. Politische Bildung		von Demokratie und Menschenrechten bei.		
	Abs. 3	Politische Bildung orientiert sich an den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der SchülerInnen und greift aktuelle politische Fragestellungen (z. B. Klimagerechtigkeit, Nachhaltiges Leben und Wirtschaften, Umweltschutz, Migration) auf.	Lebensbezüge, aktuelle politische Fragestellungen	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Politische Bildung stellt kontroverse Themen in der Gesellschaft auch im Unterricht als kontrovers dar, vermeidet jede Form der Indoktrination und hat den politisch selbstbestimmten Bürger bzw. die politische selbstbestimmte Bürgerin als Ziel vor Augen.	Kontroverse Themen, politisch selbstbestimmter Bürger bzw. politisch selbstbestimmte Bürgerin	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Politische Bildung vermittelt ein Verständnis für lokale und globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit.	Globale Zusammenhänge, Menschheitsprobleme	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Die SchülerInnen können demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich benennen und auf Schulebene nutzen.	Demokratische Mitbestimmung, kommunale Ebene	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Die SchülerInnen können gesellschaftliche Fragestellungen und Politikfelder sowie deren globale Zusammenhänge erkennen und die Relevanz für das eigene Leben beschreiben.	Gesellschaftliche Fragestellungen, globale Zusammenhänge	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Die SchülerInnen können verschiedene Perspektiven auf politische Sachverhalte und Probleme einnehmen sowie vielfältig darstellen.	Perspektivenvielfalt, Problemlösung	Selbstbestimmung und Partizipation Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Die SchülerInnen können sich eine eigene Meinung bilden, diese artikulieren und Möglichkeiten des eigenen Handelns erkennen.	Meinungsbildung, Eigenes Handeln	Selbstbestimmung und Partizipation

	Abs. 4	Die SchülerInnen haben ein Verständnis der globalen Zusammenhänge und können Möglichkeiten des eigenen Handelns aufzeigen.	Globale Verantwortung, Eigenes Handeln	Selbstbestimmung und Partizipation Nachhaltigkeit und Verantwortung
8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung	Abs. 1	Die Gleichstellung der Geschlechter ist als universelles Menschenrecht in mehreren internationalen Übereinkommen verankert.	Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Geschlechtergleichstellung wurde als wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften identifiziert.	Nachhaltigkeit, Demokratie, Gewaltfreiheit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Bildung schafft geeignete Lernräume, in denen sich alle SchülerInnen mit Geschlechterthemen auseinandersetzen können.	Bildung, Lernräume, Geschlechterthemen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Reflexive Geschlechterpädagogik erzeugt Wissen und Bewusstsein für Bedingungsfaktoren von Geschlechterungleichheiten.	Wissen, Bewusstsein, Geschlechterungleichheit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Geschlechterreflexive Methodik unterstützt SchülerInnen dabei, ihre Potenziale unabhängig von Rollenzuschreibungen zu entfalten.	Methodik, Potenzialentfaltung, Rollenzuschreibungen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	SchülerInnen können Vorurteile und Rollenklischees erklären und sich dazu eine eigene Meinung bilden.	Vorurteilsbewusstsein, Reflexion	Soziales Lernen und Wertebildung Partizipation und Selbstbestimmung
	Abs. 4	Sie können vorurteilsfrei kommunizieren und Rollenklischees ansprechen.	Kommunikation, Klischees	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Sie wissen, dass in den österreichischen Gesetzen das Prinzip der gleichen Rechte für die Geschlechter verankert ist.	Rechtsgrundlage, Gleichheit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	SchülerInnen entwickeln Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Interessen.	Selbstvertrauen, Fähigkeiten	Kompetenzorientierung
	Abs. 5	Fachlehrpläne unterstützen die Kompetenzen des übergreifenden Themas.	Fachintegration, Kompetenzen	Kompetenzorientierung

9. Sexualpädagogik	Abs. 1 Abs. 2	Bedeutung des übergreifenden Themas	Ganzheitliche Sexualpädagogik, WHO-Standards, positive Körperwahrnehmung, reflektierter Umgang mit digitalen Medien, respektvolle Haltung, Indoktrinationsverbot	Soziales Lernen und Wertebildung Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Grundschule	Wahrnehmung und Benennung des eigenen Körpers, altersgemäße Erklärung von Fruchtbarkeit und Schwangerschaft, Ausdruck von Emotionen und Respekt für Vielfalt, Umgang mit Fragen und Problemen	Gesundheit und Wohlbefinden Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen des übergreifenden Themas	Bewegung und Sport, Deutsch, Englisch, Kunst und Gestaltung, Musik, Sachunterricht	Allgemeines Bildungsziel
10. Sprachliche Bildung und Lesen	Abs. 1	Sprachliche Bildung und Lesefertigkeiten nehmen im Bildungsprozess eine Schlüsselfunktion ein.	Schlüsselfunktion von Sprache und Lesen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Voraussetzungen für erfolgreiches fachliches Lernen in allen Unterrichtsgegenständen	Bildungsgerechtigkeit und Lernerfolg	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Zentrale Fähigkeiten: Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen	Zentrale sprachliche Fertigkeiten	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Erweiterung des Sprachenrepertoires durch Einbeziehen von Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen	Sprachliche Vielfalt und Sensibilisierung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Ziel der Leseförderung: Zugang zur Welt der Schrift und interpretierbarer Zeichensysteme	Förderung der Lesekultur und Medienkompetenz	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Besondere Bedeutung der Minderheitensprachen in Österreich	Anerkennung und Förderung von Minderheitensprachen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Kompetenzziele: Anwendung von Lesestrategien (global, selektiv, vertiefend)	Entwicklung und Anwendung von Lesestrategien	Allgemeines Bildungsziel

	Abs. 4	Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache	Bewusstsein für Sprachregister	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Beschreiben und Begründen unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz	Förderung fachspezifischer Ausdrucksfähigkeit	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen	Sprachvergleich und Bewusstseinsbildung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
11. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas: Verschwendung natürlicher Ressourcen, Verlust der Biodiversität, Folgen des Klimawandels	Verantwortungsbewusstes Handeln, Ressourcenschonung, Verteilungsgerechtigkeit	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 1	Umweltbildung fördert Kompetenzen und Haltungen zur demokratischen Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft	Demokratische Werte, Zukunftsfähigkeit	Nachhaltigkeit und Verantwortung Partizipation und Selbstbestimmung
	Abs. 2	Sensibilisierung für Natur-, Tier- und Umweltschutz	Umweltschutz, Nachhaltigkeit	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Geeignete Methoden: Naturbegegnung, Projektunterricht, forschendes und entdeckendes Lernen, Pflege eines Schulgartens	Methodenvielfalt, praktisches Lernen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kernthemen: Artenvielfalt, Klimawandel, Lebensräume, nachhaltige Ressourcennutzung	Ökosystemverständnis, Nachhaltigkeit	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kompetenzziele: Lebensräume erkunden, ökologische Kreisläufe verstehen, umweltbewusstes Verhalten entwickeln	Umweltkompetenz, Nachhaltigkeitserziehung	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Selbstständige Informationsbeschaffung zu Umweltthemen	Eigenständigkeit, Informationskompetenz	Nachhaltigkeit und Verantwortung
12. Verkehrs- und Mobilitätsbildung	Abs. 1	Verkehrs- und Mobilitätsbildung ermöglicht SchülerInnen, sich selbstständig und nachhaltig im Verkehr fortzubewegen.	Selbstständigkeit, Nachhaltigkeit	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 1	Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Verkehrs auf Gesundheit und Umwelt	Gesundheit, Umweltschutz	Nachhaltigkeit und Verantwortung Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 1	Sicheres Verhalten beim Zufußgehen, Radfahren oder Mitfahren	Verkehrssicherheit	Nachhaltigkeit und Verantwortung

	Abs. 1	Einsichten über gesetzliche Vorschriften und Regeln für ein gutes soziales Miteinander und Sicherheit	Rechtliches Wissen, Soziales Verhalten	Nachhaltigkeit und Verantwortung Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Komplexes, vernetztes System ‚Verkehr‘ hinsichtlich Raum- und Ressourcenverbrauch, Klimaschutz und ökologischer Auswirkungen beleuchten	Systemisches Denken, Ökologie	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Verkehrssicherheits- und Mobilitätstage als Unterrichtsanlässe	Praktische Bildung, Sensibilisierung	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Gefahren als Fußgänger und Radfahrer einschätzen und entsprechend handeln	Gefahrenbewusstsein, Handlungskompetenz	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Eigenes Verkehrsverhalten reflektieren und Verantwortung übernehmen	Reflexion, Verantwortungsbewusstsein	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Altersadäquates Handeln bei Unfällen und Notsituationen	Notfallkompetenz, Soziale Verantwortung	Nachhaltigkeit und Verantwortung Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Umweltbewusste Werthaltung entwickeln und Mobilitätsverhalten anpassen	Wertebildung, Umweltbewusstsein	Nachhaltigkeit und Verantwortung Soziales Lernen und Wertebildung
13. Wirtschafts-, Finanz- und VerbraucherInnenbildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas: Globale wirtschaftliche Aspekte wie Produktion, Dienstleistungen, Handel und Konsum sowie deren Auswirkungen auf Betriebe und Märkte	Wirtschaftliche Bildung, globale Zusammenhänge	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 1	Befähigung zur kompetenten, verantwortungsbewussten und mündigen Mitwirkung an wirtschaftlichen Prozessen	Kompetenzförderung, Eigenverantwortung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Erworbene Kompetenzen unterstützen in den Handlungsbereichen privater Haushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft.	Anwendungsorientierung, Lebensrelevanz	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

	Abs. 3	Kompetenzziele: Kaufwerte einschätzen, Einkaufsmöglichkeiten kennen, nachhaltigen Konsum analysieren	Konsumkompetenz, Nachhaltigkeit	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Reflexion über Werbung und deren Einfluss sowie Verständnis wirtschaftlicher Strukturen und Zusammenhänge	Kritische Medienkompetenz, wirtschaftliches Verständnis	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die Gesellschaft und Einzelpersonen erläutern	Bildung, soziale Verantwortung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Ursachen von Armut und Reichtum benennen und reflektieren	Soziale Gerechtigkeit, ökonomische Perspektive	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Nachhaltigkeit und Verantwortung Soziales Lernen und Wertebildung

FÜNTER TEIL ORGANISATORISCHER RAHMEN

6. Inklusiver Unterricht und Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Abs. 1	Inklusiver Unterricht	Zusammenarbeit der beteiligten Personen, inklusive Settings	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Standortbezogenes Förderkonzept	Verankerung inklusiver Projekte, Abbau von Barrieren	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Individuelle Lernvoraussetzungen	Berücksichtigung spezifischer Behinderungen	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 3	Sonderpädagogische Förderung	Unterstützung bei Bildung, Teilhabe und selbstständigem Leben	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 3	Ziele des Unterrichts	Schulische und berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe	Inklusion und individuelle Förderung Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

NEUNTER TEIL
LEHRPLÄNE DER EINZELNEN UNTERRICHTSGEGENSTÄNDE
(1. BIS 4. SCHULSTUFE)
SPORT UND BEWEGUNG

Bildungs- und Lehraufgabe (1. bis 4. Schulstufe)	Abs. 3	Körper- und Bewegungserfahrungen	Ermöglicht SchülerInnen über Bewegungserfahrungen einen Zugang zur Umwelt und zu sich selbst	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Motorische Basiskompetenzen	Förderung der motorischen Lernfähigkeit, Wahrnehmung und koordinativen Fähigkeiten	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Persönlichkeitsentwicklung	Unterstützt das Erleben, Erfahren und Reflektieren subjektiver Wahrnehmungen und Erlebnisse	
	Abs. 3	Soziales Lernen	Lernprozesse zur Kooperation, Konkurrenz und gelungenen Interaktionen in Bewegungssituationen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Lern- und Leistungsbereitschaft	Förderung der individuellen Lern- und Leistungsbereitschaft durch positive Bewegungserfahrungen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Freude an Bewegung	Wecken der Freude an Bewegung und gemeinschaftlichen sportlichen Aktivitäten	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Gesundheitsorientierung	Aufbau eines gesundheitsorientierten Bewegungsverhaltens	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Teilnahme an Sportkultur	Integration in die aktuelle Bewegungs- und Sportkultur	Gesundheit und Wohlbefinden
Didaktische Grundsätze (1. bis 4. Schulstufe)	Abs. 3	Kompetenzorientierter Unterricht	Kompetenzorientierter Unterricht mit langfristiger Planung	Gesundheit und Wohlbefinden

			und Förderung differenzierter sportlicher Erfahrungen	
	Abs. 3	Planung und Organisation	Langfristige Planung, Differenzierung, Individualisierung und Verankerung in der Schulkultur	Inklusion und Individuelle Förderung
Zentrale fachliche Konzepte (1. bis 4. Schulstufe) Mensch und Bewegungswelt	Abs. 1	Bewegungswelt	Sich-Bewegen als konstituierendes Phänomen der Körperlichkeit, Reflexion über soziale und materielle Umwelt	Gesundheit und Wohlbefinden
Sport und Sinn	Abs. 1	Sport und Sinn	Sporttreiben als sinnoffenes Phänomen mit individuellen und sozialen Bedeutungen	Gesundheit und Wohlbefinden
Mensch und Gesellschaft	Abs. 1	Mensch und Gesellschaft	Bewegung und Sport im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt, Reflexion gesellschaftspolitischer Aspekte	Gesundheit und Wohlbefinden
Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche (1. bis 4. Schulstufe)	Abs. 2	Fachkompetenz	Anwendung sensorischer Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens auf neue motorische Aufgabenlösungen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Methodenkompetenz	Planung, Organisation und Auswertung von bewegungs- und sportbezogenen Lernprozessen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 4	Sozialkompetenz	Bewusstes Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren sozialer Interaktionsmuster im Sport	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 5	Selbstkompetenz	Auseinandersetzung mit eigenen	Gesundheit und Wohlbefinden

			Erlebnissen und Erfahrungen in verschiedenen Bewegungsbereichen	
Kompetenzbeschreibungen, Lehrstoff (1. bis 4. Schulstufe) 1. Schulstufe: Kompetenzbereich Fachkompetenz	Abs. 2	Fachkompetenz – Motorische Grundlagen	Gleichgewicht, Orientierung, Rhythmus, Reaktion, Abstimmung von Teilbewegungen, Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – Spielen	Abs. 3	Spielen	Spielideen verstehen, miteinander spielen (auch mit Spielgeräten), Spielregeln anerkennen	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – Elementare Bewegungsformen (turnen)	Abs. 4	Turnen	Bewegen und Spielen an Geräten (Balanieren, Rollen, Stützen, Klettern, Schaukeln, Schwingen, Hängen, Hangeln)	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – Elementare Bewegungsformen (laufen/springen/werfen)	Abs. 5	Laufen/Springen/Werfen	Laufen (schnell, ausdauernd, rhythmisch, über Hindernisse), Springen (Weite, Höhe), Werfen (auf Ziele, in die Weite mit verschiedenen Wurfgeräten)	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – Gesund leben	Abs. 6	Gesundheit	Muskulatur kräftigen (Rücken, Bauch, Fußmuskulatur), Körper stabilisieren und mobilisieren	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – Erleben und Wagen	Abs. 7	Erleben und Wagen	Eigenständige Nutzung des Bewegungsraums im Freien, Naturerfahrungen durch Bewegung machen, Natur als sensiblen Lebensraum verstehen	Gesundheit und Wohlbefinden

Kompetenzbereich Methodenkompetenz	Abs. 1	Methodenkompetenz	Organisationsstrukturen verstehen, mit Sportgeräten sachgerecht umgehen, Sicherheits- und Hygienemaßnahmen beachten, zuhören, beobachten, Fragen stellen	Gesundheit und Wohlbefinden
Kompetenzbereich Sozialkompetenz	Abs. 2	Sozialkompetenz	Integration in die Gruppe, Kooperation, gemeinsame Lösungen für Bewegungsaufgaben finden, aktive Beiträge leisten, Kompromisse eingehen	Gesundheit und Wohlbefinden
Kompetenzbereich Selbstkompetenz	Abs. 1-2	Selbstkompetenz – Wahrnehmen und Gestalten	Wahrnehmung mit verschiedenen Sinnen (visuell, taktil, kinästhetisch, vestibulär), Körperteile und Haltungen steuern, Körperstellung im Raum erfassen, Auge-Hand-Koordination	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 2. Schulstufe – Motorische Grundlagen	Abs. 2	Gleichgewicht, Orientierung	Weiterentwicklung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten, Verbesserung von Gleichgewicht, Reaktionsfähigkeit, Kraft und Ausdauer	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 2. Schulstufe – Spielen	Abs. 3	Spielen	Spielideen verändern, mit- und gegeneinander spielen, Spielvereinbarungen treffen und einhalten, Umgang mit Spielgeräten (z.B. Bällen)	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 2. Schulstufe –	Abs. 4	Turnen	Turnerische Bewegungen am Boden	Gesundheit und Wohlbefinden

Elementare Bewegungsformen			und an Geräten situativ anwenden, Laufen, Springen und Werfen in spielerische Bewegungsformen integrieren	
Fachkompetenz – 2. Schulstufe – Wahrnehmen und Gestalten	Abs. 5	Wahrnehmen	Imitation von Bewegungen, Einsatz von Handgeräten und Alltagsmaterialien zur Bewegungsgestaltung, Ausdruck durch Bewegung	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 2. Schulstufe – Erleben und Wagen	Abs. 6	Erleben und Wagen	Partnerinteraktion, Berücksichtigung eigener und fremder Grenzen, Setzen und Beachten von Stoppsignalen	Gesundheit und Wohlbefinden
Methodenkompetenz – 2. Schulstufe	Abs. 7	Gesundheitsförderliche Bewegungsmuster	Verständnis und Anwendung von gesundheitsfördernden Bewegungsmustern, sportbezogenes Wissen nutzen, hygienische Grundsätze beachten	Gesundheit und Wohlbefinden
Sozialkompetenz – 2. Schulstufe	Abs. 8	Sozialkompetenz	Rücksichtnahme auf andere, gemeinsame Lösungsfindung für Bewegungsaufgaben, Solidarität und Mitverantwortung im Team	Gesundheit und Wohlbefinden
Selbstkompetenz – 2. Schulstufe	Abs. 9	Selbstkompetenz	Wahrnehmung und Regulation eigener Emotionen, Umgang mit Sieg und Niederlage, Steuerung des eigenen Verhaltens	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 3. Schulstufe	Abs. 2	Motorische Grundlagen	Erweiterung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten,	Gesundheit und Wohlbefinden

			Verbesserung der altersgerechten Spielfähigkeit in einfachen Spielformen	
Fachkompetenz – 3. Schulstufe	Abs. 3	Spielen und Bewegung	Elementare turnerische und leichtathletische Fertigkeiten umsetzen, rhythmische und tänzerische Bewegungen mit Handgeräten ausführen	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 3. Schulstufe –	Abs. 6	Rhythmische und gymnastische Bewegungsformen	Sich rhythmisch bewegen, gymnastische und tänzerische Bewegungen kombinieren, Ausdrucksfähigkeit durch Bewegung erweitern	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 3. Schulstufe	Abs. 7	Schwimmen und Wassersicherheit	Sicherheit im Wasser durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, Verständnis und Einhaltung von Bädereignissen.	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 3. Schulstufe	Abs. 8	Fortbewegung mit gleitenden/rollenden Geräten	Sicheres Fortbewegen mit rollenden oder gleitenden Geräten, Anpassung an physikalische Kräfte wie Schwerkraft, Rollwiderstand und Fliehkraft	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Motorische Grundlagen	Abs. 3	Motorik	Gleichgewicht, Orientierung, Rhythmus, Reaktion, Differenzierungsfähigkeit, Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit und Gewandtheit	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Spielen	Abs. 4	Spielen	Ballrollen, Prellen, Dribbeln, Werfen,	Gesundheit und Wohlbefinden

			Fangen, sich freilaufen, sich partnerschaftlich verhalten, Spielaufgaben übernehmen und dokumentieren	
Anwendungsbereich – Elementare Bewegungsformen	Abs. 5	Turnen	Formgebundene Bewegungsformen wie Sprünge, Rollen, Handstand, Stützsprünge, Schwingen, Auf- und Abschwünge	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Elementare Bewegungsformen	Abs. 6	Laufen/Springen/Werfen	Schnell laufen über kurze Strecken, Weit-/Hochsprung in Grundtechnik, Ausdauerlauf, Grundtechnik im Werfen (z.B. Schlagballwurf)	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Wahrnehmen und Gestalten	Abs. 7	Wahrnehmen und Gestalten	Bewegung an Raum, Rhythmus, Partner und Gruppe anpassen, gymnastische und tanzspezifische Grundtechniken nachmachen, Bewegungen mit Handgeräten umsetzen	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Elementare Bewegungsformen (Schwimmen)	Abs. 8	Elementare Bewegungsformen	Auftrieb und Widerstand des Wassers bewältigen, Gleitbewegungen ausführen, Atmung im Wasser kontrollieren, Untertauchen und Orientierung unter Wasser	Gesundheit und Wohlbefinden
Anwendungsbereich – Elementare Bewegungsformen (Gleiten/Rollen)	Abs. 9	Elementare Fertigkeiten	Grundfertigkeiten beim Gleiten und Rollen wie Abstoßen, Bremsen, Beschleunigen, Richtungsänderungen, Kenntnis	Gesundheit und Wohlbefinden

			von Schutzausrüstung	
Methodenkompetenz	Abs. 10	Risikoerkennung und Unfallprävention	Gefahrenquellen in Bewegungsräumen erkennen, Maßnahmen zur Unfallprävention einhalten, sichere Nutzung von Sport- und Spielgeräten, altersadäquate Hilfe leisten	Gesundheit und Wohlbefinden
Sozialkompetenz	Abs. 11	Verantwortung übernehmen	Verantwortung übernehmen, übertragene Aufgaben im Unterricht ausführen, Sicherheitsmaßnahmen für sich und andere beachten	Gesundheit und Wohlbefinden
Selbstkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 12	Selbsteinschätzung	Realistische Selbsteinschätzung, Bewältigung von herausfordernden Bewegungssituationen, Vertrauen in eigene Fähigkeiten	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 3	Motorische Grundlagen	Anwendung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten, Umsetzung altersgemäßer Spielfähigkeiten, Verbesserung turnerischer und leichtathletischer Fertigkeiten	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 4	Spielen	Ballrollen, Dribbeln, Werfen, Freilaufen, Verteidigung gegen Mitspieler, Gruppenbildung	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 5	Elementare Bewegungsformen	Turnerische Bewegungsformen wie Sprünge, Rollen, Handstand,	Gesundheit und Wohlbefinden

			Stützsprünge, Schwingen, Lauf-, Sprung- und Wurftechniken	
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 6	Wahrnehmen und Gestalten	Bewegungsmuster kombinieren, Tanz- kombinationen mer- ken und ausführen, Bewegungskunststü- cke mit Materialien präsentieren	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 7	Schwimmen	Schwimmen über kurze Distanzen, Tauchen, Springen ins Wasser	Gesundheit und Wohlbefinden
Fachkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 8	Gleitende/Rollende Bewegun- gen	Sicheres Fahren mit rollenden/gleitenden Geräten, Wissen über geeignete Schutzausrüstung	Gesundheit und Wohlbefinden
Methodenkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 9- 10	Kompetenzorientierung	Aufmerksamkeit im Unterricht, eigen- ständige Lösungsfin- dung, Durchhalte- vermögen, Leistungs- bereitschaft und Feedback annehmen	Gesundheit und Wohlbefinden
Sozialkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 11	Fairness	Unterscheidung von fairem und unfairem Verhalten, Respekt gegenüber Mitspie- lern, zeitweise Spie- len ohne Spielleitung	Gesundheit und Wohlbefinden
Selbstkompetenz – 4. Schulstufe	Abs. 14	Gesundheitsbewusstsein	Wahrnehmung von Körperreaktionen auf Bewegung, Nut- zung digitaler Geräte zur Messung von Puls, Bewegung und Erholung	Gesundheit und Wohlbefinden

Tabelle 4 - Analyse - Lehrplan der Volksschule Anlage A

Im Lehrplan der Volksschule wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Ganzheitliches Lernen
2. Gesundheit und Wohlbefinden
3. Inklusion und individuelle Förderung
4. Kompetenzorientierung
5. Selbstbestimmung und Partizipation
6. Soziales Lernen und Wertebildung
7. Struktur und Organisatorisches
8. Vielfalt und interkulturelles Lernen

Der Lehrplan der Volksschule fokussiert sich auf die individuellen Interessen aller SchülerInnen (vgl. Funktion und Gliederung des Lehrplans Abs. 1) und legt viel Wert auf die Gesundheitsförderung durch eine sportlich aktive Lebensweise (vgl. Gesetzlicher Auftrag der Volksschulen Abs.1, 3. Gesundheitsförderung. Abs.1).

Die soziale Integration von Kindern mit Behinderung wird nach dem Prinzip der inklusiven Pädagogik (vgl. Volksschuloberstufe Abs. 1) angestrebt. Die Bildungsaufgaben werden den Bedürfnissen aller SchülerInnen angepasst – die Leitvorstellungen formulieren das Ziel der Förderung einer inklusiven Gesellschaft durch ein ganzheitliches Menschenbild (vgl. Abs. 4). Die Lernanleitungen und Aufgabenstellungen werden laut Grundsatz 5 Abs. 1 Gesundheitsförderung dafür angepasst. Für einen situationsorientierten, geschlechtssensiblen und barrierefreien Unterricht fordert das Curriculum von den Lehrkräften Koordination, Teamarbeit im Unterricht sowie eine individualisierte Wahrnehmung im Lernprozess (vgl. Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans Abs. 4, Grundsatz 1 Abs 1, 2).

Zudem sollen LehrerInnen eine diskriminierungsfreie Lernumgebung und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen, um ein inklusives Bildungssystem gewährleisten zu können (vgl. Grundsatz 3).

Im Hinblick auf die Inklusion werden spezifische Beeinträchtigungen berücksichtigt sowie die Teilhabe und das selbstständige Leben gefördert (vgl. Grundsatz 4 Abs. 1), um die SchülerInnen im Prozess der Bildung zu unterstützen. Allerdings lassen sich bestimmte Konzepte infrage stellen: Wie werden barrierefreie Angebote für den Unterricht geschaffen, welche Erkenntnisse haben Lehrkräfte dazu und welche unterstützenden Instrumente stehen zur Verfügung?

Die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht orientieren sich an einem breiten Kompetenzmodell hinsichtlich Körper- und Bewegungserfahrungen, motorischen Basiskompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung, sozialem Lernen sowie Lern- und Leistungsbereitschaft.

Desgleichen ist der Sportunterricht auf die Integration in die aktuelle Bewegungs- und Sportkultur fokussiert, wie auch der Unterricht die Freude an Bewegung erwecken sowie die Gesundheitsförderung unterstützen soll (vgl. Bildungs- und Lehraufgabe 1. Bis 4. Schulstufe Abs. 3, Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche /1. Bis 4. Schulstufe, Abs. 2- 5). Unter anderem soll Bewegung und Sport die Kompetenzentwicklung stärken (vgl. Bildungs-Beruf und Lebensorientierung Abs. 1). Ziele für die Erfahrungs- und Lehrbereiche sind das Wecken der Freude an Bewegung in gemeinschaftlichen sportlichen Aktivitäten und der Aufbau eines gesundheitsorientierten Bewegungsverhaltens. Unterstützt wird die Idee, dass die Integration in die aktuelle Bewegungs- und Sportkultur einbezogen werden muss und dass die offenen Lernformen und reflexiven Prozesse zur Förderung der SchülerInnen beitragen sollen (vgl. 6. Inklusiver Unterricht und Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Abs. 1-3).

Trotz der motivierten Ansätze, die sich finden lassen, stellen sich allerdings erneut dieselben Probleme: Inwiefern können Lehrkräfte auf die individuellen Bedürfnisse eingehen und welche Ressourcen stehen dafür in der Praxis zur Verfügung? Anzumerken ist es auch, dass im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport die Kategorie „Gesundheit und Wohlbefinden“ in Verbindung mit Inklusion und individueller Förderung nicht gefunden werden konnte. Dieser Punkt könnte ein Hinweis darauf sein, dass die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht sich auf „normale“ Körper konzentrieren und Inklusion am Unterricht nicht genug mitbedacht worden ist.

Der Pflichtgegenstand Bewegung und Sport betont die soziale und kulturelle Vielfalt und die Reflexion gesellschaftspolitischer Aspekte (vgl. Zentrale fachliche Konzepte 1. bis 4. Schulstufe Abs. 1). Anzumerken ist, dass das Fehlen klarer Richtlinien, welche den Unterricht begleiten sollen, sich durch normative, auf idealistische Vorgaben ohne konkreten Praxisbezug deuten und somit den Lehrplan der Volksschule in Österreich definieren. Demnach ist davon auszugehen, dass die praktische Umsetzung im Unterricht mit Herausforderungen verbunden sein kann.

Zusammenfassend lässt sich dem Lehrplan der Volksschule in Österreich entnehmen, dass eine inklusive Pädagogik im Vordergrund steht und im Sportunterricht die Förderung aller Kinder als Ziel angestrebt wird. Eine mögliche Diskrepanz zwischen den normativen Vorgaben und der Realität im Schulalltag ergibt sich durch die individuellen Ausgestaltungen einzelner Schulen und möglicherweise begrenzte Ressourcen und Qualifikationen der Lehrkräfte. Um Inklusion im Unterricht effektiver und nachhaltiger umsetzen zu können, bedarf es spezifischer Beispiele und kompetenten Personals in ausreichendem Maße.

6.4 Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Gel- tungsbe- reich	Paraphrasierung der Ab- sätze	Reduktion: Kategorie und La- bel	Zusammenfassung als Kategoriensystem
ERSTER TEIL ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL				
1. Funktion und Gliederung des Lehrplans	Abs. 1	Funktion des Lehrplans	Konkretisierung des Bil- dungsauftrags, Planung und Steuerung des Unterrichts	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 1	Gestaltungsmöglichkeiten	Schulische Freiräume, schul- autonome Lehrplanbestim- mungen	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 1	Planung und Einbindung	Aktivitäten der schulpartner- schaftlichen Gremien, stand- ortbezogenes Bildungsange- bot	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 1	Berücksichtigung der Schü- lerInnen	Individuelle Interessen und persönliche Lebensrealität	Didaktische Grundsätze
	Abs. 2	Gliederung des Lehrplans	Acht Teile: allgemeines Bil- dungsziel, Kompetenzorien- tierung, didaktische Grunds- ätze, übergreifende Themen, organisatorischer Rahmen, Studentafeln, Religionsun- terricht, Fachlehrpläne	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 3	Übergreifende Themen	Wesentliche gesellschaftliche Aspekte, verbindlich in den Unterricht einzubinden	Gesellschaftsrelevante Inhalte
	Abs. 5	Fachlehrpläne	Einheitlicher Aufbau, Bil- dungs- und Lehraufgabe, di- daktische Grundsätze, Kom- petenzmodelle	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 6	Oberstufe	Orientierung an übergreifen- den Themen, keine verbindli- chen Verknüpfungen	Allgemeines Bildungs- ziel
	Abs. 7	Didaktische Grundsätze	Anleitungen zur Unterrichts- gestaltung, Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff	Allgemeines Bildungs- ziel
2. Gesetzlicher Auftrag der all- gemeinbildenden höheren Schule	Abs. 1	Bildungsauftrag der allge- meinbildenden höheren Schule	Förderung der Individualität, umfassende Allgemeinbil- dung, Vorbereitung auf das Berufsleben, Wertevermitt- lung	Allgemeines Bildungs- ziel Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

	Abs. 1	Ethisch gehaltvolle Werte	Förderung ethischer Werte und selbstständigen Urteils	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Soziales Verständnis	Vermittlung von sozialem Verständnis und aktiver Lebensweise	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Offenheit gegenüber politischem und weltanschaulichem Denken	Befähigung zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Qualitätsrahmen für Schulen	Konkretisierung des Bildungsauftrags durch Schulqualitätsmanagement	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Universitätsreife	Vertiefte Allgemeinbildung und Vorbereitung auf Universitätsreife	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Kritisches Denken und Reflexion	Förderung von selbstständigem Denken und Reflexionsfähigkeit	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Rolle der Lehrenden	Moderierende Unterstützung, lernbegleitende Förderung der Kompetenzen	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 4	Individualisierung des Lernprozesses	Anpassung des Tempos und kontinuierliche Lernentwicklung	Inklusion und individuelle Förderung
3. Leitvorstellungen	Abs. 1	4K-Modell: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken	Kompetenzorientierung, Problemlösungsfähigkeit, Teamarbeit	Kompetenzorientierung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung	Nachhaltigkeit, soziale Verantwortung, globale Bürgerbildung	Nachhaltigkeit und Verantwortung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung	Ethik, moralische Bildung, soziale Integration	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Sustainable Development Goals (SDGs), gesellschaftliche Verantwortung	Globale Verantwortung, Zukunftsgestaltung	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Schule als sozialer Raum: Wirkung des Handelns reflektieren, Verantwortung übernehmen	Soziale Kompetenz, Reflexionsfähigkeit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Sinnfindung, Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten	Persönlichkeitsentwicklung, Orientierungshilfe	Soziales Lernen und Wertebildung

4. Aufgabenbereiche der Oberstufe	Abs. 1	Wissensaneignung, Kompetenzerwerb	Vermittlung fundierten Wissens, Entwicklung von Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Selbstständige, aktive Aneignung und kritisch-prüfende Auseinandersetzung mit Wissen	Förderung lebensbegleitenden Lernens, Entwicklung von Sachkompetenz	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Auseinandersetzung mit Problemstellungen, Gegebenheiten kritisch hinterfragen	Kritisches Denken, Problemlösungskompetenz	Selbstbestimmung und Partizipation Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Eigenständige Suche nach Lösungswegen und kritische Betrachtung des eigenen Handelns	Förderung der Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit	Selbstbestimmung und Partizipation Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten	Selbstkompetenz, individuelle Förderung	Inklusion und individuelle Förderung Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Wissen um eigene Stärken und Schwächen	Selbsterkenntnis, realistische Selbstbewertung	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu kooperieren	Sozialkompetenz, Verantwortung, Teamarbeit	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Förderung dynamischer Fähigkeiten für unvorhergesehene Situationen	Anpassungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit	Kompetenzorientierung
	Abs. 5	Ausgewogenes Verhältnis von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz	Ganzheitliche Kompetenzentwicklung	Kompetenzorientierung
	Abs. 5 Abs. 6	Bildungsbereich Sprache und Kommunikation	Sprachkompetenz, kulturelle Vielfalt, kritischer Medienumgang	Vielfalt und interkulturelles Lernen
5. Bildungsbereiche der Oberstufe	Abs. 1-2 Abs. 5-6	Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft	Gesellschaftliches Verständnis, Chancengleichheit, Demokratiebildung, digitale Kompetenzen	Soziales Lernen und Wertebildung Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2-3	Bildungsbereich Natur und Technik	Naturverständnis, Technikkompetenz, ethisches Bewusstsein	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung	Kreative Ausdrucksformen, kulturelle Qualität, soziale Verantwortung	Allgemeines Bildungsziel

	Abs. 1-3	Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung	Ganzheitliche Gesundheit, Bewegungskompetenz, Sicherheitsbewusstsein	Gesundheit und Wohlbefinden
ZWEITER TEIL KOMPETENZORIENTIERUNG				
1. Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans	Abs. 1	Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans	Fokus auf langfristige kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten, motivationale und soziale Bereitschaft	Kompetenzorientierung Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Reflexive Grundbildung	Kritisches Urteilen, selbstständiges Weiterlernen, Verbindung mit Lehrplanstruktur	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Fachliche Kompetenzen	Verknüpfung mit Unterrichtsgegenstand, explizite Nennung im Lehrplan	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Überfachliche Kompetenzen	Motivation, Selbstwahrnehmung, soziale und lernmethodische Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Fächerübergreifende Kompetenzen	Erwerb durch übergreifende Themen, z.B. Bildungsorientierung, Medienbildung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Verbindung der Dimensionen	Integration von fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Planung und Zusammenarbeit	abgestimmte Planung über Schulstufen	Allgemeines Bildungsziel
2. Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts	Abs. 1	Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver Prozess	Lernprozessgestaltung, Selbststeuerung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Gestaltung von Rahmen- und Lernumgebungen durch Lehrkräfte	Rahmengestaltung, Unterstützung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Evaluierung und Anpassung der Lernfortschritte	Feedbacksystem, Anpassungsfähigkeit	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Klar kommunizierte Lernziele	Transparenz, Zielorientierung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Aufgabenstellungen, die an Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen	Lebensweltbezug, Relevanz	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Kognitive Aktivierung durch aktive Auseinandersetzung	Kognitive Aktivierung, Engagement	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Handlungs- und anwendungsorientiertes Lernen	Praxisnähe, Problemlösungskompetenz	Kompetenzorientierung

	Abs. 2	Systematischer Wissensaufbau und Vernetzung	Nachhaltigkeit, Vernetztes Lernen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz	Überfachliche Kompetenzen, Sozialverhalten	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Kultur der Selbstreflexion	Selbstbewusstsein, Motivation	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Sinnstiftende Lernerfahrungen über den Unterricht hinaus	Sinnhaftigkeit, Lebenslanges Lernen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Förderung von kritischem Denken	Reflexion, Kritisches Denken	Kompetenzorientierung
3. Spezifika der Oberstufe	Abs. 1	Kompetenzorientierung als pädagogisches Ziel in der Oberstufe	Kompetenzorientierter Ansatz	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Umstellung der Lehrpläne der Oberstufe auf Semestrierung ab der 10. Schulstufe	Reform der Lehrplanstruktur	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Lehrpläne enthalten Kompetenzmodelle und Kompetenzmodule	Integration von Kompetenzmodellen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Fehlen expliziter fachlicher Kompetenzbeschreibungen in der Oberstufe	Unterschiede zu Unterstufe	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Ausrichtung des Unterrichts an den Anforderungen der standardisierten Reifeprüfung	Standardisierte Prüfungsorientierung	Allgemeines Bildungsziel
DRITTER TEIL				
ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE				
Grundsatz 1:	Abs. 1	LehrerInnen und SchülerInnen nehmen individuell wahr und ermöglichen individuelle Lernprozesse.	Individuelle Förderung, differenzierte Lernprozesse	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernpräferenzen und Vorerfahrungen der SchülerInnen werden berücksichtigt.	Heterogenität, Differenzierung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	LehrerInnen nutzen pädagogische Diagnoseinstrumente zur Erkennung der Lernvoraussetzungen.	Diagnostik, Lernbegleitung	Inklusion und individuelle Förderung

	Abs. 1	Förderung der Lernmotivation und Leistungsfähigkeit durch individuelle Rückmeldungen.	Feedback, Motivation	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Begabungs- und Begabtenförderung durch geschlechtersensible und kultursensible Maßnahmen.	Begabtenförderung, Chancengleichheit	Inklusion und individuelle Förderung Vielfalt und interkulturelles Lernen
Grundsatz 2:	Abs. 1	LehrerInnen bieten digital unterstützten Unterricht an.	Integration digitaler Medien	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Medien und digitale Geräte prägen die Lebenswelt der SchülerInnen.	Relevanz der Lebenswelt	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Digitale Geräte ermöglichen neue didaktische und methodische Möglichkeiten.	Innovative Lehrmethoden	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Erweiterung der Methodenvielfalt durch digitale Medien	Vielfältige Unterrichtsmethoden	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Förderung verschiedener Lerntypen und Begabungen	Differenzierte Förderung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Erleichterung der Unterstützung für Menschen mit Behinderung	Inklusion und Barrierefreiheit	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Kreative Auseinandersetzung mit Themen durch digitale Medien	Kreativitätsförderung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Kommunikation und Zusammenarbeit unabhängig von Zeit und Ort	Flexibilität im Lernen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen nutzen Lernmanagementsysteme und Plattformen.	Einsatz digitaler Werkzeuge	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Digitale Medien ergänzen traditionelle Unterrichtsmittel.	Kombination aus traditionellen und modernen Ansätzen	Digitalisierung und Medienkompetenz
Grundsatz 3:	Abs. 1	Schule als inklusiver Lernort	Heterogenität als Chance, inklusives Lernen	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Kooperation aller Beteiligten	Gemeinsame Gestaltung, Zusammenarbeit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Diskriminierungsfreie Lernumgebung	Individuelle Förderung, Chancengleichheit	Kompetenzorientierung

	Abs. 2	Konstruktiver Umgang mit Diversität	Ressourcenorientierung, Potenziale nutzen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Unterstützung spezifischer Förderbedarfe	Anpassung an individuelle Voraussetzungen	Inklusion und individuelle Förderung
Grundsatz 4:	Abs. 1	Lernumgebung von Wertschätzung, Respekt und Unterstützung geprägt	Positive Lernkultur, wertschätzendes Umfeld	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen	Differenzierung, individuelle Förderung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Jahresplanung und Anpassung im Schuljahr	Strukturierte Unterrichtsplanung	Anpassung
	Abs. 1	Kompetenzfördernde Aufgaben mit Ergebnisorientierung	Förderung von Eigenständigkeit und Forschungsmotivation	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fehler als Lernmomente nutzen	Fehlertoleranz, konstruktive Lernkultur	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Anknüpfen an Vorwissen für neue Herausforderungen	Kumulatives Lernen, Wissenserweiterung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Vielfältige Unterrichtssituationen (Erproben, Entdecken, Bewerten)	Vielfalt im Lernen, Aktivierung von Wissen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Förderung inhalts- und prozessbezogener Kompetenzen	Fächerübergreifendes und überfachliches Lernen	Allgemeines Bildungsziel
Grundsatz 5:	Abs. 1	Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen durch Anpassung von Lernanleitungen und Aufgabenstellungen	Individuelle Förderung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Förderung eigenverantwortlichen Lernens und Organisation eigener Arbeit	Selbstständigkeit und Verantwortung	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Anbahnung und Moderation von Selbstlern- und Gruppenprozessen	Kooperation und Gruppenarbeit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Beobachtung und Dokumentation individueller Lernprozesse	Lernprozessbegleitung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Differenzierung von Aufgaben nach Lernvoraussetzungen und Neigungen	Differenziertes Lernen	Inklusion und individuelle Förderung

	Abs. 1	Laufendes informatives Feedback zu Lernprozessen und Ergebnissen	Feedbackkultur	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Unterstützung der SchülerInnen bei Fragen und Problemlernen	Unterstützung und Beratung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Erlernen von Strategien für lebensbegleitenden Bildungserwerb	Lebenslanges Lernen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
Grundsatz 6:	Abs. 1	Respektvoller Umgang mit Vielfalt und Kulturen	Respekt, Wertschätzung, Diversität	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Bewusstsein für Vielfalt als Realität und Ressource	Vielfalt, Ressourcen, Teilhabe	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Bedeutung mehrsprachiger Fähigkeiten	Identitätsbildung, Mehrsprachigkeit, Integration	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Schutz von Minderheiten und deren Rechte	Minderheiten, Rechte, Schutz	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Reflexion über Identitäten und Zugehörigkeiten	Identitätsbildung, Reflexion	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Europäische Werte und Normen	Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Egalität	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft	Pluralismus, Liberalismus, Gesellschaft	Selbstbestimmung und Partizipation Soziales Lernen und Wertebildung
Grundsatz 7:	Abs. 1	Bildungssprachliche Kompetenzen sind zentral für Schulerfolg und Teilhabe.	Relevanz der Bildungssprache für gesellschaftliche Teilhabe	Soziales Lernen und Wertebildung Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fachsprachliche Fähigkeiten werden in allen Unterrichtsfächern aufgebaut.	Aufbau von Fach- und Bildungssprache über alle Schulstufen hinweg	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Sprachsensibler Unterricht fördert Alltags-, Bildungs- und Fachsprache.	Integration von Sprachförderung in den Unterricht	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen agieren als Sprachvorbilder.	Rolle der Lehrkraft in der Sprachvermittlung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Sprachanregende Situationen fördern den Sprachgebrauch in einem wertschätzenden Umfeld.	Bedeutung eines positiven Sprachlernklimas	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 1	SchülerInnen lernen, sprachliche Register situationsadäquat anzuwenden.	Bewusstsein und Anwendung sprachlicher Register	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fachspezifisches Vokabular wird aktiv unterstützt.	Förderung fachspezifischer Sprachkompetenzen	Kompetenzorientierung
Grundsatz 8:	Abs. 1	Klar kommunizierte Leistungserwartungen und Rückmeldungen	Förderliche Lernkultur, Transparenz	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Information der SchülerInnen sowie der Erziehungsberechtigten über Leistungsbeurteilungskonzepte	Kommunikation, Informationsweitergabe	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Unterscheidung zwischen Leistungsbeobachtung und Leistungsfeststellung	Nachvollziehbarkeit, Differenzierung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Systematische, individuelle Lernentwicklungsberatung	Individuelle Förderung, Reflexion	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Rückmeldung zu Leistungsstand und Kompetenzzuwachs während des Schuljahres	Feedback, Unterrichtsplanung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Verwendung von Instrumenten wie iKM (PLUS) oder Kompetenzrastern	Pädagogische Diagnostik, Kompetenzmessung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Transparente und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung gemäß Leistungsbeurteilungsverordnung	Rechtliche Grundlage, Beurteilungskriterien	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
VIERTER TEIL ÜBERGREIFENDE THEMEN				
	Abs. 1	Verankerung übergreifender Themen in Fachlehrplänen	Förderung fächerübergreifender Kompetenzentwicklung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	Integratives Denken in ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kompetenzentwicklung in gesellschaftlich relevanten Themen	Verknüpfung von Themen mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Unterstützende Themen wie Gesundheitsförderung, Medienbildung, Politische Bildung	Entwicklung wesentlicher Kompetenzen für die Lebens- und Arbeitswelt	Gesundheit und Wohlbefinden Digitalisierung und Medienkompetenz

				Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Bezug zu Fachlehrplänen	Integration übergreifender Themen in Unterrichtsinhalte	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Planung und Schwerpunktsetzung über vier Schulstufen	Koordination und langfristige Planung im Kollegium	Kompetenzorientierung
	Abs. 6	Bedeutung für Oberstufe	Orientierung an Unterrichtsprinzipien und Grundsatzzerlassen	Kompetenzorientierung
	Abs. 6	Kompetenzziele für die Unterstufe	Fokussierung auf verbindliche Zielsetzungen in der Unterstufe	Allgemeines Bildungsziel
1. Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas: Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung	Individuelle Bildungs- und Berufsorientierung, Reflexion und Entscheidungsfindung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 1	Schule unterstützt SchülerInnen bei der Gestaltung ihres Bildungs- und Berufsweges.	Unterstützung individueller Lebenswege	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Ziel: Erkennen von Interessen, Begabungen und Talenten	Förderung von Selbstreflexion und Talenterkennung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Entwicklung von Lebenskompetenzen wie Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit	Kompetenzentwicklung und Lebensvorbereitung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Praktisches Ausprobieren und Chancenanalyse von Optionen	Praxisorientierung und Entscheidungsfindung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Feedback einholen und geben zu Stärken und Interessen	Kommunikation und Selbst-/Fremdwahrnehmung	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Reflektion über gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen	Soziale und wirtschaftliche Kompetenz	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Unterstützung bei Bildungs- und Berufsentscheidungen	Orientierungshilfen und Beratung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Integration von Themen wie Work-Life-Balance und gesellschaftliche Trends	Ganzheitliche Lebensgestaltung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 3	Kompetenzziele: Stärken- und Interessenanalyse, Entscheidungsfindung,	Kompetenzziele: Reflexion, Analyse und Lebensgestaltung	Kompetenzorientierung

		Reflexion der Rahmenbedingungen		
2. Entrepreneurship Education	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung von Innovationsfähigkeit, Eigeninitiative, Teamfähigkeit und Verantwortung im unternehmerischen und gesellschaftlichen Kontext	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Beispiele für Methoden und Projekte	Design Thinking, Perma.teach, Marktwoche, Changemaker-Woche.	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Entwicklung von Ideen mit gesellschaftlichem Wert, Umgang mit Risiken, Verantwortungsübernahme für Projekte, Fehleranalyse, Problemlösungskompetenz und empathische Kommunikation	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Beteiligte Fachlehrpläne	Bewegung und Sport, Bildungs- und Berufsorientierung, Chemie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Lebende Fremdsprache, Mathematik, Musik, Physik, Technik und Design	Allgemeines Bildungsziel
3. Gesundheitsförderung	Abs. 1	Schulische Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess ab, SchülerInnen ein höheres Ausmaß an Wissen und Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen.	Gesundheitskompetenz, Wissenserwerb, Selbstbestimmung	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 1	Gesundheit umfasst physische, psychische und soziale Aspekte (vgl. Ottawa Charta, WHO 1986).	Ganzheitlicher Gesundheitsbegriff	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 2	Schule als sicherer und gesundheitsfördernder Ort mit lernförderlichem und	Schulklima, Sicherheit, Prävention	Gesundheit und Wohlbefinden

		angstfreiem Klima, Maßnahmen gegen Gewalt, Mobbing und Diskriminierung.		Vielfalt und interkulturelles Lernen	
	Abs. 2	Förderung von Bewegung, Sport, gesunder Ernährung und nachhaltigem Essen in der Schule	Bewegung, gesunde Ernährung, Nachhaltigkeit	Gesundheit und Wohlbefinden	
	Abs. 3	Zusammenhänge zwischen Gesundheitsverhalten, Ernährung, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit beschreiben.	Gesundheitsbewusstsein, Ernährung, Wohlbefinden	Gesundheit und Wohlbefinden	
	Abs. 3	Erkennen und Vorbeugen von Schutz- und Risikofaktoren für die Gesundheit	Prävention, Schutzfaktoren	Gesundheit und Wohlbefinden	
	Abs. 3	Belastungssituationen erkennen und aktiv Maßnahmen ergreifen für das eigene Wohlbefinden.	Stressbewältigung, Mental Health	Gesundheit und Wohlbefinden	
	Abs. 3	Konstruktive Bearbeitung von Belastungssituationen und Konflikten, Hilfe in Anspruch nehmen	Konfliktlösung, Resilienz	Kompetenzorientierung	
	Abs. 3	Anwendung altersgemäßer Erste-Hilfe-Maßnahmen und Kenntnis von Gesundheitsversorgungsangeboten	Erste Hilfe, Gesundheitsversorgung	Gesundheit und Wohlbefinden	
	Abs. 4	Relevante Fachlehrpläne: Biologie und Umweltbildung, Chemie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Kunst und Gestaltung	Interdisziplinäre Gesundheitsförderung	Allgemeines Bildungsziel	
	4. Informatische Bildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Digitalisierung verändert Kommunikation und Wahrnehmung; kritische Reflexion von Prinzipien und Konzepten der Technologien; sinnvolle Nutzung und Verständnis technologischer Entwicklungen	Digitalisierung und Medienkompetenz
		Abs. 2	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Speicherung und Strukturierung von Daten und Informationen; Verwendung von	Digitalisierung und Medienkompetenz

			Tabellenkalkulation; Automatisierte Verarbeitung und Darstellung von Informationen; Nachvollziehen und Formulieren von Algorithmen; Bewertung der Auswirkungen der Digitalisierung auf Leben und Gesellschaft	
	Abs. 3	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen des übergreifenden Themas	Verknüpfung mit Unterrichtsfächern wie Biologie, Chemie, Mathematik, Geografie, Kunst und Gestaltung, Technik und Design zur Förderung informatischer Bildung	Allgemeines Bildungsziel
5. Interkulturelle Bildung	Abs. 1	Interkulturelle Bildung befähigt SchülerInnen, mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen.	Vielfalt, Umgang mit Diversität, Gesellschaftliche Teilhabe	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Interkulturelle Bildung ermöglicht Auseinandersetzung mit und Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen	Kulturelle Teilhabe, Gesellschaftliche Entwicklungen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Einhaltung der Menschenrechte und demokratische Prinzipien als zentraler Bezugspunkt	Menschenrechte, Demokratie, Grundwerte	Selbstbestimmung und Partizipation Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Schaffung eines Schulklimas von Zusammenhalt, Toleranz und Solidarität	Schulklima, Toleranz, Solidarität	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Förderung interkultureller Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung	Interkulturelle Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Interkulturelle Bildung setzt an Vorerfahrungen und Sichtweisen der SchülerInnen an.	Vorerfahrungen, Perspektiven der Lernenden	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Interkulturelle Bildung ermöglicht das Verständnis von und den Umgang mit Vielfalt und leistet einen Beitrag zur Dialogkompetenz.	Verständnis von Vielfalt, Dialogkompetenz	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 3	SchülerInnen können vielfältige Lebensentwürfe und Biographien als Normalität wahrnehmen.	Lebensentwürfe, Gesellschaftliche Normalität	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	SchülerInnen entwickeln eine kritische und wertschätzende Grundhaltung als Basis für Zivilcourage.	Wertschätzung, Zivilcourage	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Fähigkeit, Stereotype und diskriminierende Aussagen zu erkennen und dagegen aufzutreten	Stereotypen, Diskriminierung, Zivilcourage	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	SchülerInnen betrachten Entwicklungen in der migrationsgeprägten Gesellschaft aus verschiedenen Blickwinkeln.	Migration, gesellschaftliche Perspektiven	Vielfalt und interkulturelles Lernen
6. Medienbildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Analoge und digitale Medien unterstützen Informationsverbreitung und Kommunikation, vermitteln Werte, fördern Demokratie, bergen Manipulationsrisiken.	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Kritischer Umgang mit Medien	Förderung eines kritischen und kreativen Umgangs mit Medien und Technologien – Ermöglichung von Selbstwirksamkeit und gesellschaftlicher Teilhabe	Digitalisierung und Medienkompetenz Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	- Kreative Mediengestaltung und Selbstwirksamkeit - Kritische Auswahl und interaktive Nutzung von Medien - Bewertung von Glaubwürdigkeit und Erkennen von Fake News - Hinterfragen von Medieninhalten und Erkennen von Interessen - Kooperation und Interaktion mit Hilfe moderner Technologien	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Fachlehrpläne: Bildungs- und Berufsorientierung, Biologie	Allgemeines Bildungsziel

			und Umweltbildung, Chemie, Deutsch, Geographie und wirtschaftliche Bildung, Geometrisches Zeichnen, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Latein, Lebende Fremdsprache, Mathematik, Musik, Technik und Design	
7. Politische Bildung	Abs. 1	Politische Bildung	Förderung der Demokratie und Menschenrechte	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	In Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit aktiv zu sein	Förderung der Demokratie und Menschenrechte	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung der Demokratie und Menschenrechte	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Kontroverse Themen darstellen	Auseinandersetzung mit kontroversen Themen	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Orientierung an Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen	Auseinandersetzung mit kontroversen Themen	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Vermittlung von Verständnis von lokalen und globalen Zusammenhängen und Problemen	Auseinandersetzung mit kontroversen Themen	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Kompetenzziele: Verschiedenen Ideen und Konzepte zu verstehen	Globale und lokale politische Zusammenhänge	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Politische Fragestellungen aufgreifen und globale Aspekte erkennen	Globale und lokale politische Zusammenhänge	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit kontroversen Ansichten, Strukturen, Machtverhältnisse bewerten, demokratische Lösungen finden	Globale und lokale politische Zusammenhänge	Selbstbestimmung und Partizipation
8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung	Abs. 1	Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein universelles Menschenrecht und verankert in internationalen Übereinkommen (z.B. SDGs, Istanbul-Konvention).	Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Geschlechtergleichstellung	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 1	Bildung spielt eine zentrale Rolle in der Förderung der Gleichstellung.	Rolle der Bildung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Reflexive Geschlechterpädagogik schafft Lernräume zur Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen.	Reflexive Pädagogik, Lernräume	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Lernprozesse stärken Wissen und Bewusstsein für Geschlechterungleichheiten und deren Veränderbarkeit.	Wissensförderung, Geschlechterungleichheit	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Die Überwindung von geschlechterstereotypen Zuschreibungen fördert erweiterte Lebens- und Berufsperspektiven.	Überwindung von Stereotypen, Lebensplanung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Förderung von Interessen in MINT-, Kreativ- und CARE-Bereichen, unabhängig von Geschlechterrollen	Interessenförderung, Berufswahl	Vielfalt und interkulturelles Lernen Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 4	Kompetenzziele umfassen Begriffsverständnis, Vertrauen in Fähigkeiten, Zivilcourage und Verständnis von Gleichstellungspolitik.	Kompetenzziele, Gleichstellungspolitik	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Beispiele: Fähigkeitszuschreibungen, Verhaltensnormen, Einkommensunterschiede, sexuelle Gewalt, Geschlechtervielfalt	Praktische Beispiele, Geschlechtervielfalt	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 5	Fachlehrpläne: Bewegung und Sport, Bildungs- und Berufsorientierung, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Geographie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Latein, Mathematik, Physik, Technik und Design	Fachintegration, Lehrpläne	Allgemeines Bildungsziel
9. Sexualpädagogik	Abs. 1	Sexualpädagogik	Kompetenzen in Sexualpädagogik entwickeln	Gesundheit und Wohlbefinden

	Abs. 2	Bedeutung des übergreifenden Themas	Ganzheitliche Sexualpädagogik orientiert sich an evidenzbasierten Standards und fördert positive Grundhaltungen.	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Selbstbestimmter Umgang mit dem Körper	Reflexion über Fruchtbarkeit, Verhütung, Körper und Sexualität	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Respekt für Vielfalt	Anerkennung und Reflexion von sexueller Orientierung, Geschlechtsmerkmalen und -identitäten	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Umgang mit Gefühlen	Kommunikation über Emotionen und Aufbau von Selbstsicherheit	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Diskriminierung und übergreifendes Verhalten	Sensibilisierung und Nutzung von Hilfsangeboten	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Reproduktive Rechte	Kenntnis der gesetzlichen Bestimmungen in Österreich	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Fachlehrpläne	Biologie und Umweltbildung, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Musik	Allgemeines Bildungsziel
10. Sprachliche Bildung und Lesen	Abs. 1-3	Bedeutung des übergreifenden Themas	Schlüsselfunktion von Sprachbildung und Lesefertigkeiten für den Bildungsprozess; zielgerichtete Informationsentnahme, Wissenserwerb und Kommunikation; Förderung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit; Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt; Integration von Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Anwendung von Lesestrategien; zielgerichtete Informationsverarbeitung; Angemessene Kommunikation und Meinungsäußerung; Einsatz und Einschätzung sprachlicher Fertigkeiten in Deutsch, Fremdsprache und ggf. Erstsprache	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 5	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Bezug zu Bewegung und Sport, Bildungs- und Berufsorientierung, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Digitale Grundbildung, Geographie und wirtschaftliche Bildung, Geometrisches Zeichnen, Kunst und Gestaltung, Latein, Lebende Fremdsprache, Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache, Mathematik, Musik, Physik, Technik und Design	Gesundheit und Wohlbefinden
11. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Verantwortungsbewusstes Handeln; Förderung von Kompetenzen und Haltungen; nachhaltige Gesellschaft; Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit	Kompetenzorientierung
	Abs. 1-2	Sensibilisierung durch Unterrichtsmethoden	Natur-, Tier- und Umweltschutz; umweltbewusster Alltag; Projektunterricht, forschendes und entdeckendes Lernen, Simulationen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Kernthemen der Umweltbildung	Artenvielfalt, Klimaschutz, Lebensräume, Ressourcennutzung, Recycling, verantwortungsvoller Konsum	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Verstehen ökologischer, ökonomischer und sozialer Zusammenhänge; nachhaltige Lebensgewohnheiten; Planung und Umsetzung nachhaltiger Handlungen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 4	Fachlehrpläne	Bezug zu Bewegung und Sport, Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte, Mathematik, Technik und Design, Musik	Allgemeines Bildungsziel
12. Verkehrs- und Mobilitätsbildung	Abs. 1	Verkehrs- und Mobilitätsbildung ermöglicht SchülerInnen, sich selbstständig und nachhaltig im Verkehr fortzubewegen und sich mit den Auswirkungen auf	Nachhaltige Mobilität und Umweltbewusstsein	Nachhaltigkeit und Verantwortung

		Gesundheit und Umwelt auseinanderzusetzen.		
	Abs. 1	SchülerInnen lernen beim Zufußgehen, Radfahren oder Mitfahren sicher, eigenständig sowie sozial- und umweltverträglich mobil zu sein.	Sicheres und verantwortungsbewusstes Verkehrsverhalten	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Verkehrs- und Mobilitätsbildung beleuchtet das komplexe, vernetzte System ‚Verkehr‘ hinsichtlich Raum- und Ressourcenverbrauch, Klimaschutz, Verkehrssicherheit und gesellschaftlicher Auswirkungen.	Komplexität des Verkehrssystems und gesellschaftliche Aspekte	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Die schulische Verkehrs- und Mobilitätsbildung sensibilisiert für die Erfordernisse einer umweltverträglichen Mobilität.	Förderung von Achtsamkeit und Verantwortung im Verkehr	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	SchülerInnen können Verkehrsvorschriften erklären und einhalten, vorausschauend und verkehrsgerecht handeln sowie Auswirkungen der Mobilität auf die Umwelt reflektieren.	Reflexion und Entwicklung eines zukunftsfähigen Verkehrssystems	Nachhaltigkeit und Verantwortung
13. Wirtschafts-, Finanz- und VerbraucherInnenbildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Die Bedeutung von Wirtschafts-, Finanz- und VerbraucherInnenbildung als gesellschaftliche Notwendigkeit; Kompetenzen im Umgang mit Geld und wirtschaftlichen Prozessen; kritisches Denken in Bezug auf Konsum und Ressourcen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 1	Produktion, Dienstleistung, Handel und Konsum	Kenntnisse über wirtschaftliche Prozesse, Märkte und deren Auswirkungen auf das Leben der SchülerInnen; Einblicke in die globale Wirtschaft und Wertschöpfung	Nachhaltigkeit und Verantwortung

	Abs. 1	Handlungsbereiche privater Haushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft	Verständnis von finanziellen Entscheidungen, Einkommensunterschieden und sozialer Gerechtigkeit; verantwortungsbewusstes Handeln in wirtschaftlichen Prozessen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Fähigkeiten, verantwortungsvoll mit Geld umzugehen, ökonomische Phänomene zu analysieren sowie VerbraucherInnenrechte und nachhaltige Lebensweisen zu berücksichtigen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Rechte und Pflichten der VerbraucherInnen	VerbraucherInnenschutz, Datenschutz und nachhaltige Konsumstrategien als zentrale Themen im Alltag	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Selbstständige und unselbstständige Erwerbstätigkeit	Differenzierung zwischen verschiedenen Arbeitsformen; gesellschaftliche und wirtschaftliche Rolle von Unternehmen	Nachhaltigkeit und Verantwortung Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

Tabelle 5 - Analyse - Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

Im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Gesundheit und Wohlbefinden
2. Inklusion und individuelle Förderung
3. Kompetenzorientierung
4. Soziales Lernen und Wertebildung
5. Vielfalt und interkulturelles Lernen

Der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule in Österreich schafft eine Balance zwischen den allgemeinen Bildungszielen und der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, etwa durch die individuelle Lernentwicklungsberatung (vgl. Grundsatz 8, Abs. 1), die Anpassung des Tempos (vgl. 2. Gesetzlicher Auftrag der allgemeinbildenden höheren Schule) oder die Schaffung individueller geschlechter- und kultursensibler Lernprozesse (vgl. 4. Aufgabenbereiche der Oberstufe, Abs. 3, Grundsatz 1, Abs 1, 2).

Die Analyse verdeutlicht, dass der Lehrplan Ansätze zur Differenzierung sowie individuellen Anpassung und Entwicklung (vgl. Grundsatz 1 Abs.1) vorschreibt, etwa in Form der Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen (vgl. Grundsatz 4, Abs. 1), um Chancengleichheit und die gleichberechtigte Teilhabe zu gewährleisten und Heterogenität sowie Diversität als Chance für inklusives Lernen zu nutzen (vgl. Grundsatz 3, Abs 2). Die erleichterte Unterstützung von Menschen mit Behinderung sowie die Unterstützung des spezifischen Förderbedarfs haben ein barrierefreies Bildungssystem zum Ziel (vgl. Grundsatz 2, Abs.1, Grundsatz 3, Abs. 2). Die soziale Teilhabe und Chancengleichheit spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Die Kooperation aller Beteiligten, die Schaffung von diskriminierungsfreien Lernumgebungen und ein konstruktiver Umgang mit Diversität zielen alle auf das gleiche Ergebnis: die Schaffung von Chancengleichheit, Zusammenarbeit und Heterogenität sowie die Förderung der Potenziale aller SchülerInnen (vgl. Grundsatz 3, Abs. 2).

Allerdings zeigt sich eine Spannung zwischen Heterogenität und spezifischen Handlungsanleitungen für LehrerInnen: Eine zentrale Voraussetzung geht aus den Kompetenzen und der Bereitschaft der Lehrkräfte hervor, Inklusion zu erreichen. Während Grundsatz 5 Ansätze zur Anpassung von Übungen an die Fähigkeiten der Lernenden betont und eine partizipative und gerechte Teilhabe am Unterricht sichert, impliziert dieses Unterrichtsmodell auch, dass der Sportunterricht von der Flexibilität und Kreativität der Lehrkräfte abhängig ist. Die Instrumente, Sportgeräte oder Materialien, welche zur Verfügung stehen sollen, werden im Lehrplan nicht konkretisiert. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass es dem Lehrplan für den Sportunterricht an Weiterbildungsangeboten und an Anpassungen an barrierefreie Räumlichkeiten mangelt; desgleichen sind personelle Ressourcen möglicherweise nur unzureichend vorhanden, was den Unterricht im Alltag erschweren kann.

Bewegung im Sportunterricht wird nicht nur als Mittel der körperlichen Gesundheit im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule betrachtet, sondern auch als Ressource der Förderung sozialer Interaktionen und der Persönlichkeitsentwicklung. Dabei sollen alle SchülerInnen gleichermaßen in den Unterricht eingebunden und Barrieren für die unterschiedlichen Hintergründe der SchülerInnen abgebaut werden. Gleichzeitig zielt die schulische Gesundheitsförderung auf einen Prozess ab, welcher SchülerInnen ein höheres Maß an Wissen und Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglicht (vgl. 3. Gesundheitsförderung Abs. 1). Beispielsweise ist die Förderung von gesunder Ernährung durch nachhaltiges Essen (vgl. 3. Gesundheitsförderung Abs. 1-3) oder die Stressbewältigung durch das Erkennen von Belastungssituationen im Lehrplan verankert. Solche Ansätze sind aus Sicht der Inklusion positiv zu bewerten;

nichtsdestotrotz fehlen Methoden für die Einbindung aller SchülerInnen in den Unterricht und gegen eine potenzielle Ausgrenzung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule in Österreich eine normative Grundlage für den Sportunterricht schafft, wenngleich auf den Mangel von spezifischen Maßnahmen und konkreten Beispielen für die schulische Inklusionspraxis zu verweisen ist.

Um ein nachhaltiges inklusives Schulsystem zu gewährleisten, sollte die Förderung der professionellen Entwicklung der LehrerInnen prioritär sein. Außerdem sollte das Bildungssystem durch Personal und räumliche Ressourcen verstärkt werden.

6.5 Lehrplan der Mittelschule

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Geltungsbereich	Paraphrasierung der Absätze	Reduktion: Kategorie und Label	Zusammenfassung als Kategoriensystem
ERSTER TEIL				
ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL				
1. Funktion und Gliederung des Lehrplans	Abs.1	Funktion des Lehrplans	Konkretisierung des Bildungsauftrags, Planung und Steuerung des Unterrichts, Berücksichtigung individueller Interessen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Gliederung des Lehrplans	Acht Teile: Bildungsziel, Kompetenzorientierung, didaktische Grundsätze, übergreifende Themen, organisatorischer Rahmen, Stundentafeln, Religionsunterricht, Fachlehrpläne	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 2	Allgemeines Bildungsziel	Basis für die Umsetzung des Lehrplans in inhaltlicher und methodischer Hinsicht	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Übergreifende Themen	Integration gesellschaftlich relevanter Aspekte in verschiedene Unterrichtsgegenstände	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 5	Fachlehrpläne	Struktur mit Bildungs- und Lehraufgaben, didaktischen Grundsätzen, Kompetenzmodellen und Lehrstoff	Allgemeines Bildungsziel
2. Gesetzlicher Auftrag der Mittelschulen	Abs. 1	Gesetzlicher Auftrag der Mittelschulen	Definition und Zielsetzung gemäß §2 und §21a	Allgemeines Bildungsziel

			Schulorganisationsgesetz, Vermittlung von Allgemeinbildung und Vorbereitung auf Beruf oder höhere Schulen	
	Abs. 3	Kognitive, emotionale und soziale Aspekte	Ganzheitliche Bildung; Förderung von Urteilsfähigkeit, sozialem Verständnis und sportlicher Aktivität	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Individuelle Förderung	Betonung von Interessen, Neigungen und Begabungen der SchülerInnen; Anpassung des Lernprozesses	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Erweitertes Rollenverständnis der Lehrenden	Moderation, Unterstützung bei Fragen, Entwicklung und Festigung von Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Individualisiertes Lernen	Individuelles Lerntempo und kontinuierliche Lernentwicklung als Schlüssel zu erfolgreichem Lernen	Inklusion und individuelle Förderung
3. Leitvorstellungen	Abs. 1	Bildungsauftrag und das 4K-Modell	Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken als Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Kompetenzorientierter Unterricht	Förderung von Teamfähigkeit, Kreativität und Kritikfähigkeit durch offene und schülergerechte Aufgaben	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Nachhaltige Entwicklung	Anbahnung von Kompetenzen für ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen sowie Umsetzung der SDGs	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Schule als sozialer Raum	Förderung der Reflexion und Verantwortungsübernahme für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 4	Ethische und moralische Werte	Auseinandersetzung mit Fragen eines sinnerfüllten Lebens, Menschenwürde und Orientierung durch Religion und Weltanschauungen	Soziales Lernen und Wertebildung

ZWEITER TEIL				
KOMPETENZORIENTIERUNG				
1. Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans	Abs. 1	Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage des Lehrplans	Fokus auf längerfristige kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und soziale Bereitschaft; Reflexive Grundbildung als Konzept	Kompetenzorientierung Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Fachliche Kompetenzen	Kompetenzen, die direkt mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand verbunden sind	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Überfachliche Kompetenzen	Motivation, Selbstwahrnehmung, Vertrauen in die eigene Person, soziale und lernmethodische Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Fächerübergreifende Kompetenzen	Kompetenzen aus übergreifenden Themen wie Bildung, Gesundheit, Umwelt, Medien, politische Bildung, Gleichstellung, etc.	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Verbindung von Dimensionen	Integration von fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 3	Zusammenarbeit im Schulalltag	Abstimmung und Planung unter LehrerInnen einer Klasse über die Schulstufen hinweg	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 3	Übergreifende Themen	Bezug auf gesellschaftliche Aspekte und Förderung durch Themen wie nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Sexualpädagogik, etc.	Allgemeines Bildungsziel
2. Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts	Abs. 1	Kompetenzorientierung als Grundlage des Unterrichts	Lernen als aktiver, reflexiver und konstruktiver Prozess	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Gestaltung von Lernumgebungen	LehrerInnen schaffen Rahmenbedingungen für zielorientiertes Lernen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Evaluierung der Lernfortschritte	Regelmäßige Anpassung von Lernumgebungen bei ausbleibenden Lernerfolgen	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte

	Abs. 1	Klare Lernziele und Kommunikation	Transparenz darüber, was gelernt werden soll	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 2	Aufgabenstellungen im Lernprozess	Lebensweltbezug und Relevanz der Aufgabenstellungen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Kognitive Aktivierung	Förderung der aktiven Auseinandersetzung mit Themen	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Handlungs- und Anwendungsorientierung	Erworbenes Wissen wird in praktischen Situationen angewendet.	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Systematischer Wissensaufbau	Verknüpfung mit anderen Wissensgebieten und nachhaltiges Lernen	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Entwicklung überfachlicher Kompetenzen	Implizite Förderung von Methoden- und Sozialkompetenz	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Kultur der Selbstreflexion	Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen und Förderung der Motivation	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Kritisches Denken und Sinnstiftung	Anregung zu kritischem Denken und Erfahrungen, die über den Unterricht hinausgehen	Kompetenzorientierung
DRITTER TEIL				
ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE				
Grundsatz 1:	Abs. 1	LehrerInnen nehmen SchülerInnen individuell wahr und ermöglichen individuelle Lernprozesse.	Individuelle Förderung, Wahrnehmung von Diversität, Diagnostik und Rückmeldung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	SchülerInnen bringen unterschiedliches Vorwissen, verschiedene sprachliche Vorkenntnisse, vielfältige und unterschiedliche Vorerfahrungen, Interessen und Lernpräferenzen mit.	Heterogenität berücksichtigen, Lernmotivation stärken	Vielfalt und interkulturelles Lernen Kompetenzorientierung
	Abs. 1	LehrerInnen kennen und nutzen geeignete pädagogische	Diagnostische Instrumente, Lernprozessbegleitung	Qualifikation und

		Diagnoseinstrumente, um die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen zu erkennen und deren Lernprozesse entsprechend begleiten zu können.		Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Sie fördern individuelle Lernprozesse durch unterschiedliche und abwechslungsreiche Lernsettings und verwenden dazu passende Lernmaterialien.	Individuelle Lernsettings, differenziertes Material	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	SchülerInnen, die kognitiv sehr leistungsstark sind, werden im Rahmen der Begabungs- und Begabtenförderung durch individuelle Angebote unterstützt.	Förderung leistungsstarker SchülerInnen, Begabtenförderung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Dabei achten Lehrkräfte besonders darauf, dass diese Förderung geschlechtersensibel und unabhängig von der Erstsprache oder dem Bildungshintergrund der Eltern erfolgt.	Geschlechtersensibilität, Chancengleichheit	Vielfalt und interkulturelles Lernen
Grundsatz 2:	Abs. 1	LehrerInnen bieten einen digital unterstützten Unterricht und nutzen innovative Lern- und Lehrformate.	Integration digitaler Technologien in den Unterricht, neue Lern- und Lehrformate	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Medien und digitale Geräte bestimmen die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.	Verbindung zur Lebenswelt der SchülerInnen durch Medien und Technologien.	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Der Einsatz von Medien und die Verwendung von digitalen Geräten im Unterricht knüpfen somit einerseits an die Lebenswelt der SchülerInnen an und eröffnen andererseits neue	Förderung von Methodenvielfalt und didaktischen Innovationen	Digitalisierung und Medienkompetenz

		didaktische und methodische Möglichkeiten.		
	Abs. 1	Sie erweitern die Methodenvielfalt, unterstützen verschiedene Lerntypen sowie die Förderung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungen und Lerngeschwindigkeiten.	Individualisierung und Differenzierung im Unterricht durch digitale Medien	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Die Unterstützung von Menschen mit Behinderung wird ebenso erleichtert wie die kreative Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten.	Inklusion und kreative Förderung durch digitale Hilfsmittel	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Kommunikation, Zusammenarbeit und der Zugriff auf aktuelle Informationen und vielfältige Lernmaterialien können zeit- und ortsunabhängig erfolgen.	Förderung von Zusammenarbeit und Zugriff auf vielfältige Ressourcen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Zeitgemäßes Lehren und Lernen erfordert folglich auch digital unterstützten Unterricht.	Anpassung des Unterrichts an die Anforderungen des digitalen Zeitalters	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	LehrerInnen nutzen Lernmanagementsysteme und Lernplattformen für innovative Lehr- und Lernformate.	Verwendung von Lernmanagementsystemen und Plattformen für Innovationen im Unterricht	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 1	Der Einsatz digitaler Medien ist eine wichtige Ergänzung zu den bisher verwendeten Unterrichtsmitteln, soll diese aber nicht vollständig ersetzen.	Balance zwischen traditionellen und digitalen Unterrichtsmethoden	Digitalisierung und Medienkompetenz
Diversität als Ressource und Potenzial nutzen	Abs. 1	Heterogenität und soziale Kompetenz	Förderung von Ambiguitätstoleranz und sozialer Kompetenz durch gemeinsame Lernumgebungen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Inklusive Lernumgebung	Individuelle und diskriminierungsfreie Möglichkeiten für Lernentwicklung	Inklusion und

				individuelle Förderung
	Abs. 2	Konstruktiver Umgang mit Diversität	Diversität als Ressource und Potenzial nutzen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Unterstützung spezifischer Förderbedarfe	Anpassung an individuelle Lernvoraussetzungen zur Zielerreichung des Regelschullehrplans	Inklusion und individuelle Förderung
Grundsatz 4:	Abs. 1	Wertschätzung, Respekt und gegenseitige Unterstützung	Förderung eines positiven und unterstützenden Lernumfelds	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen	Individuelle Förderung und Inklusion	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Individualisierte Zugänge und Sozialformen	Vielfältige Perspektiven im Unterricht	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Jahres-, mittel- und kurzfristige Planung	Systematische und flexible Unterrichtsplanung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Kompetenzfördernde Aufgaben	Ergebnisorientierung und Förderung eigenständigen Lernens	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fehler als Lernmomente	Konstruktive Fehlerkultur zur Förderung von Lernprozessen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Kumulatives Lernen	Vernetzung von Vorwissen und neuem Wissen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 1	Herausfordernde Lernaufgaben	Aktivierung und Förderung von Fähigkeiten	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Vielfältige Unterrichtssituationen	Erprobung, Entdeckung und Systematisierung von Wissen	Kompetenzorientierung

	Abs. 1	Fächerübergreifende und überfachliche Kompetenzen	Ganzheitliche Kompetenzförderung	Kompetenzorientierung
Grundsatz 5:	Abs. 1	LehrerInnen begleiten die Lernprozesse der SchülerInnen.	Förderung eigenverantwortlichen Lernens, Anpassung von Anleitungen und Aufgaben	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Lernanleitungen, Aufgabenstellungen, Instruktionen und begleitende Unterstützung an Lernvoraussetzungen anpassen	Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	SchülerInnen sollen das Unterrichtsangebot effektiv nutzen können.	Förderung der Selbstständigkeit und Organisation	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Selbstlern- und Gruppenprozesse anbahnen und moderieren	Entwicklung sozialer und selbstorganisatorischer Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Individuelles Lernen beobachten und dokumentieren	Lernbeobachtung und Dokumentation als unterstützende Maßnahmen	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	Differenzierte Aufgaben nach Neigungen und Fähigkeiten anbieten	Anpassung an individuelle Lernbedürfnisse	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	(In)formatives Feedback geben und Lernprozesse begleiten	Förderung durch Feedback und kontinuierliche Unterstützung	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 1	SchülerInnen sollen Anforderungen verstehen und sich selbst einschätzen lernen.	Entwicklung von Selbstreflexion und methodischen Kompetenzen	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Bewusster Umgang mit Lernstrategien fördern	Grundlage für lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb	Kompetenzorientierung
Grundsatz 6:	Abs. 1	Respektvoller Umgang miteinander	Rahmenbedingungen schaffen für respektvollen Umgang, Wertschätzung von Vielfalt und kulturelle Begegnungen	Vielfalt und interkulturelles Lernen

	Abs. 1	Bewusstsein für Vielfalt	Vielfalt als Realität und wertvolle Ressource anerkennen und fördern	Vielfalt und interkulturelles Lernen Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 1	Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität	Bedeutung mehrerer Sprachen für Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 1	Rechte und Schutz von Minderheiten	Sensibilisierung für Minderheitenrechte und kulturelle Vielfalt der Volksgruppen in Österreich	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Reflexion eigener Identität	Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit eigener Identität und Zugehörigkeit	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 2	Demokratische Prinzipien und Werte	Vermittlung von Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit und Säkulartät als Grundlage für ein pluralistisches Zusammenleben	Selbstbestimmung und Partizipation
Grundsatz 7:	Abs. 1	Bildungssprachliche Kompetenzen als Schlüsselkompetenz	Voraussetzung für Schulerfolg, Teilhabe am Leben und Chancen am Arbeitsmarkt	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Fachsprache und Sprachhandlungen	Verwendung von Fachsprache für Denken, Begründen, Argumentieren und Interpretieren	Kompetenzorientierung
	Abs. 1	Sprachentwicklung über alle Schulstufen hinweg	Kontinuierlicher Aufbau von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Sprachbewusstsein und situative Anpassung	Bewusstsein für Sprachregister und situationsgerechter Einsatz	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte

	Abs. 1	LehrerInnen als Sprachvorbilder	Förderung durch Vorbildfunktion und gezielte Methoden im Unterricht	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Sprachanregende Situationen im Unterricht	Gelegenheiten zur Sprachentwicklung in einem wertschätzenden Umfeld	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
Grundsatz 8:	Abs. 1	Klar kommunizierte Leistungserwartungen und Rückmeldungen	Transparenz und klare Zielvorgaben im Lernprozess	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Systematische, individuelle Lernentwicklungsberatung	Förderung individueller Lernprozesse und Feedbackkultur	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Unterscheidung zwischen Leistungsbeobachtung und Leistungsfeststellungen	Klarheit und Nachvollziehbarkeit der Bewertungsprozesse	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Regelmäßige Rückmeldung zum Lernprozess mit Hilfe von Kompetenzrastern und Diagnostik	Einsatz von Diagnostik zur Förderung der Lernentwicklung.	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
	Abs. 1	Transparente und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung	Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung bei der Beurteilung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
VIERTER TEIL ÜBERGREIFENDE THEMEN				
	Abs. 1	Verankerung der übergreifenden Themen in Fachlehrplänen	Förderung von fächerübergreifendem und vernetztem Lernen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Aktualität und Relevanz übergreifender Themen	Bezug zu gesellschaftlich relevanten und aktuellen Herausforderungen	Allgemeines Bildungsziel

	Abs. 2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	Integration ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimensionen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Vielfalt der übergreifenden Themen	Unterstützung wesentlicher Kompetenzen für Lebens- und Arbeitswelt	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 4	Didaktische Verankerung	Bezüge in Fachlehrplänen und Möglichkeit zur schulautonomen Anpassung	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 5	Zielgerichtete Planung und Abstimmung	Erfordert Planung und Kooperation der Lehrenden über Schulstufen hinweg	Kompetenzorientierung
	Abs. 5	Alphabetische Darstellung der Themen	Gesellschaftliche Bedeutung, Kompetenzziele und Verweise auf Unterrichtsgegenstände	Kompetenzorientierung
1. Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung	Abs. 1	Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung. Bedeutung des übergreifenden Themas	Unterstützung individueller Bildungs- und Berufswege, Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit, Förderung der Eigenverantwortung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 1-2	Zentrale Herausforderung: Auswahlmöglichkeiten für SchülerInnen	Orientierung an Leistungsfähigkeit, Persönlichkeit und Lebenssituation, praktische Erfahrungen sammeln	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 2	Rolle der Lehrkräfte	Entwicklung zu eigenverantwortlichen Menschen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Sprache oder Behinderung	Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
		Themenbezüge	Arbeitsbedingungen, geschlechtsuntypische Berufe, überfachliche Kompetenzen, ehrenamtliches Engagement	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Erkennen von Stärken und Interessen, Reflexion gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen, Einholen von Unterstützung, reflektierte Entscheidungen	Kompetenzorientierung
	Abs. 4	Fachlehrpläne	Integration in Bewegung und Sport, Chemie, Deutsch,	Allgemeines Bildungsziel

			Digitale Grundbildung, Ernährung und Haushalt, Geografie und wirtschaftliche Bildung	
2. Entrepreneurship Education	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Die Definition von Entrepreneurship im Europäischen Referenzrahmen; Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen	Allgemeines Bildungsziel
	Abs. 1	Drei Bereiche der Entrepreneurship Education	Entwicklung innovativer Ideen, Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortung übernehmen	Kompetenzorientierung
	Abs. 2	Methoden und Ansätze	Design Thinking, Marktwoche, Changemaker-Woche, Perma.teach.	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Kompetenzziele	Fähigkeit zur Ideenentwicklung, Umgang mit Risiken, Verantwortung übernehmen, Teamarbeit	Kompetenzorientierung
	Abs. 3	Rollen im Wirtschaftskreislauf	Anerkennung als ArbeitnehmerIn, UnternehmerIn, VerbraucherIn, StaatsbürgerIn	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Bewegung und Sport, Chemie, Geschichte und Politische Bildung, Digitale Grundbildung, Mathematik, Kunst und Gestaltung	Gesundheit und Wohlbefinden
3. Gesundheitsförderung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Gesundheitsförderung als Konzept für physische, psychische und soziale Gesundheit; Förderung von Selbstbestimmung und Wissen über Gesundheit	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 2	Gesundheitsfördernde Maßnahmen in der Schule	Schaffung eines sicheren und gesundheitsfördernden Umfelds durch ein lernförderliches Klima, Mobbingprävention, rauchfreie Umgebung und Workshops	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Zusammenhänge zwischen Gesundheitsverhalten und Leistungsfähigkeit	Verständnis von Gesundheitsverhalten, Ernährung und Wohlbefinden;	Gesundheit und Wohlbefinden

			Zusammenhänge mit schulischer Leistungsfähigkeit	
	Abs. 3	Schutz- und Risikofaktoren	Erklärung von Faktoren, die Gesundheit fördern oder gefährden; altersgemäße Präventionsmaßnahmen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Konstruktive Bearbeitung von Belastungssituationen	Fähigkeit, Belastungen zu erkennen, Konflikte zu bearbeiten und Hilfe bei Bedarf in Anspruch zu nehmen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	Erste-Hilfe-Maßnahmen und Gesundheitsversorgung	Anwendung altersgerechter Erste-Hilfe-Maßnahmen und Nutzung von Gesundheitsversorgungsangeboten	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb der Kompetenzen	Biologie und Umweltbildung, Chemie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Ernährung und Haushalt, Kunst und Gestaltung	Allgemeines Bildungsziel
4. Informatische Bildung	Abs. 1-2	Bedeutung der Informatischen Bildung	Verständnis der Prinzipien und gesellschaftlichen Auswirkungen von Technologien; kritische Reflexion der Digitalisierung	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Vermittlung informatischer Prinzipien	Verwendung von Fach- und Alltagssprache zur Vermittlung von technologischen Prinzipien	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele: Speicherung und Strukturierung von Daten	Entwicklung von Fähigkeiten zur Speicherung und Strukturierung digitaler Inhalte	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele: Nutzung von Tabellenkalkulationen	Altersgemäße Anwendung von Technologien für Berechnungen	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele: Automatisierte Verarbeitung von Informationen	Verarbeitung und Darstellung von Informationen durch Algorithmen	Digitalisierung und Medienkompetenz

	Abs. 3	Kompetenzziele: Reflexion der Digitalisierung	Kritische Bewertung der Auswirkungen der Digitalisierung auf Leben und Gesellschaft	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Fachlehrpläne	Zugeordnete Unterrichtsgegenstände: Bildungs- und Berufsorientierung, Biologie, Chemie, Deutsch, etc.	Allgemeines Bildungsziel
5. Interkulturelle Bildung	Abs. 2	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung von interkultureller Kompetenz, Toleranz, und Solidarität; Verankerung in Menschenrechtskonventionen und demokratischen Prinzipien	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Schaffung eines respektvollen Schulklimas	Aufbau einer wertschätzenden Lernatmosphäre und interkultureller Handlungskompetenzen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Auseinandersetzung mit Vielfalt	Förderung von Verständnis und Umgang mit kultureller Diversität, Nutzung von Potenzialen	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Erkennen und Umgang mit Vielfalt, Reflexion eigener und fremder Biografien, Förderung von Zivilcourage	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in verschiedene Unterrichtsfächer wie Bewegung und Sport, Deutsch, Geografie, Kunst und Gestaltung, Mathematik, Musik	Vielfalt und interkulturelles Lernen
6. Medienbildung	Abs. 1-2	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung eines kritischen und kreativen Umgangs mit analogen und digitalen Medien; Vermittlung von Werteorientierungen und Reflexion über Chancen und Risiken	Digitalisierung und Medienkompetenz

	Abs. 1-2	Unterstützung von Kommunikationsprozessen	Nutzung von Medien zur Förderung von Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 2	Chancen und Risiken von Medien	Förderung der Urteilsbildung durch Reflexion der Interessen hinter Medieninhalten; Erkennung von Manipulationen wie Werbung und Fake News	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Planen und Gestalten eigener Medienbeiträge; kritische Bewertung von Medienangeboten; Nutzung digitaler Technologien für Kommunikation und Interaktion	Digitalisierung und Medienkompetenz
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in Fächer wie Biologie, Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Musik und Technik	Allgemeines Bildungsziel
7. Politik	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung von Demokratie, Menschenrechten und partizipativer Gesellschaftsgestaltung; Bezug auf die Kinderrechtskonvention und Demokratiekompetenz	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 2	Ziel der Politischen Bildung	Entwicklung von politisch selbstbestimmten BürgerInnen, kritische Reflexion kontroverser Themen	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Schwerpunkte im Unterricht	Einbindung aktueller politischer Themen (z. B. Klimagerechtigkeit, Migration), Nutzung von Formaten wie Debattierclubs und Planspielen	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 3	Globale und lokale Perspektiven	Verständnis für globale Zusammenhänge und Ressourcenverteilung, Förderung von Menschenrechten und Friedensordnung	Selbstbestimmung und Partizipation
	Abs. 4	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Verstehen politischer Konzepte, Reflexion kontroverser Ansichten, aktive	Selbstbestimmung

			Teilnahme an Entscheidungsprozessen	und Partizipation
	Abs. 5	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in Fächer wie Geschichte, Geografie, Deutsch, Mathematik, Bewegung und Sport	Allgemeines Bildungsziel
8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung der Geschlechtergleichstellung als universelles Menschenrecht; Verankerung in internationalen und nationalen Rechtsnormen (z.B. UN-Agenda 2030, SDGs, österreichische Verfassung)	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Reflexive Geschlechterpädagogik	Schaffung von Lernräumen zur Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen, Überwindung von Rollenklischees, Erweiterung von Lebens- und Berufsperspektiven	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Ziele geschlechterreflexiver Didaktik	Förderung von Potenzialen und Interessen unabhängig von Rollenzuschreibungen; reflektierte Entscheidungen für die Berufs- und Lebensplanung	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Erklärung und Reflexion von Begriffen wie Geschlechterstereotypen, Diskriminierung, Chancengleichheit und Sexismus; Entwicklung von Vertrauen in eigene Fähigkeiten; Förderung von Zivilcourage und Argumentationsfähigkeit	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 5	Integration in Fachlehrpläne	Umsetzung in Fächern wie Bewegung und Sport, Biologie, Chemie, Deutsch, Mathematik, Physik, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung	Soziales Lernen und Wertebildung

9. Sexualpädagogik	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Ganzheitliche Sexualpädagogik, Förderung von Wissen und Kompetenzen zu Sexualität, positive Grundhaltung zum eigenen Körper und Wohlbefinden	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Reflexion über Sexualität in digitalen Medien	Kritisches Hinterfragen von Informationen in digitalen Medien, Identifikation von Mythen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 2	Respektvoller Umgang mit Haltungen	Pluralitätsgebot und respektvolle Auseinandersetzung mit verschiedenen Haltungen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Verantwortungsvoller Umgang mit Körper und Sexualität, Respekt gegenüber Vielfalt, Umgang mit Gefühlen und Grenzen	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in Fächer wie Biologie und Umweltbildung, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Musik	Allgemeines Bildungsziel
10. Sprachliche Bildung und Lesen	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Schlüsselfunktion von Sprachbildung und Lesen für fachliches Lernen, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Identitätsbildung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 2	Sprachsensible Lernangebote	Förderung der Sprach- und Lesekompetenz durch gezielte sprachbewusste Ansätze und Unterstützung durch Lehrkräfte	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 3	Einbeziehen von Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen	Stärkung des Sprachenrepertoires, Förderung von sprachlicher Vielfalt und Bewusstseinsbildung	Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs. 4	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Fähigkeit zur Anwendung von Lesestrategien, fachspezifischem Wortschatz, Diskussionen und	Vielfalt und interkulturelles Lernen

			Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten	
	Abs. 5	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in Fächer wie Bewegung und Sport, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Mathematik, Musik, etc.	Allgemeines Bildungsziel
11. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung einer zukunfts-fähigen Gesellschaft; Sensibilisierung für Natur-, Tier- und Umweltschutz sowie nachhaltiges Handeln	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Methoden der Umweltbildung	Naturbegegnung, Projektunterricht, forschendes und entdeckendes Lernen, Rollen-, Plan- und Simulationsspiele	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Kernthemen	Artenvielfalt und -schutz, Klimawandel und -schutz, Lebensräume, nachhaltige Ressourcen- und Energienutzung, Recycling, verantwortungsvoller Konsum	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Verständnis der Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Faktoren; Bereitschaft zur Mitwirkung an der Erhaltung der Biodiversität; Entwicklung nachhaltiger Handlungsstrategien	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 4	Fachlehrpläne	Integration in Bewegung und Sport, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Digitale Grundbildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Mathematik, Musik, Technik und Design	Allgemeines Bildungsziel
12. Verkehrs- und Mobilitätsbildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Förderung von selbstständiger und nachhaltiger Mobilität; Reflexion der Auswirkungen	Nachhaltigkeit und

			von Verkehr auf Gesundheit, Umwelt und Klimaschutz	Verantwortung
	Abs. 2	Sicheres, gesundes und umweltverträgliches Verhalten im Verkehr	Verantwortungsbewusster Umgang mit Verkehrsvorschriften und Sicherheitskriterien.	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 2	Komplexität des Verkehrssystems	Hinterfragung von Raum- und Ressourcenverbrauch, Klimaschutz sowie ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Verständnis von Verkehrsvorschriften, Reflexion von Risikofaktoren, Förderung eines umweltbewussten Mobilitätsverhaltens	Nachhaltigkeit und Verantwortung
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in Unterrichtsfächer wie Bewegung und Sport, Chemie, Digitale Grundbildung, Geografie, Kunst, Mathematik, Physik, Technik und Design	Allgemeines Bildungsziel
13. Wirtschafts-, Finanz- und VerbraucherInnenbildung	Abs. 1	Bedeutung des übergreifenden Themas	Verständnis und Teilhabe an wirtschaftlichen Prozessen; Förderung von verantwortungsvollem Konsum und finanziellem Handeln	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 2	Handlungsbereiche privater Haushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft	Erwerb von Kompetenzen in Bereichen wie Einkommen, Konsum, Sparen, Arbeitswelt, Steuern und nachhaltige Entwicklung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 3	Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I	Fähigkeit, ökonomische Phänomene zu analysieren; verantwortungsvoller Umgang mit Geld; Verbraucherrechte und nachhaltige Lebensweisen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 4	Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen	Integration in verschiedene Unterrichtsfächer wie Chemie, Deutsch, Digitale Grundbildung, Mathematik,	Allgemeines Bildungsziel

			Geschichte und Politische Bildung	
--	--	--	--------------------------------------	--

Tabelle 6 - Analyse - Lehrplan der Mittelschule

Im Lehrplan der Mittelschule wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Allgemeines Bildungsziel
2. Inklusion und individuelle Förderung
3. Kompetenzorientierung
4. Nachhaltigkeit und Verantwortung
5. Qualifikation und Rolle der Lehrkräfte
6. Selbstbestimmung und Partizipation
7. Soziales Lernen und Wertebildung
8. Vielfalt und interkulturelles Lernen

Bei der Strukturierung der Daten ist ersichtlich, dass der Lehrplan der Mittelschule sowohl Potenziale als auch Defizite aufweist. Die zugrundeliegenden Vorgaben und zentralen Ziele des Curriculums sind erstens die Förderung individueller Fähigkeiten wie die Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses sowie die Schaffung abwechslungsreicher Lernsettings (vgl. Grundsatz 1, Abs.1). Die Nutzung eines inklusiven Lernsettings und diagnostischer Instrumente haben zum Zweck, die Lernprozesse der einzelnen SchülerInnen zu begleiten sowie Geschlechtersensibilität und Chancengleichheit zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang soll ein Raum geschaffen werden, in dem Diversität als Ressource und Potenzial genutzt wird (vgl. Diversität als Ressource und Potenzial nutzen, Abs. 1-2).

Zweitens liegt der Fokus auf der Bestärkung sozialer Kompetenzen, etwa den Umgang mit Diskriminierung, die Reflexion kontroverser Ansichten sowie von Geschlechterstereotypen, Chancengleichheit und Sexismus, aber auch die sprachliche Bildung als Kompetenzziel der Sekundarstufe 1 (vgl. 7. Politik Abs. 4-5, 8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Abs. 4-5, Grundsatz 5. Abs.1, 10. Sprachliche Bildung und Lesen Abs. 4). Hinterfragbar bleibt, wie Teamfähigkeit, Fairness und Respekt in heterogenen Klassen umgesetzt wird bzw. über welche Qualifikationen die Lehrkräfte verfügen (müssen), um die motiviert formulierten Ziele des Lehrplans zu erreichen. Solche idealistischen Vorgaben implizieren sowohl Qualifikationen und Kompetenzen des Lehrpersonals als auch ausreichende Ressourcen, die zur Verfügung stehen müssen.

Im Fachbereich Sport bleibt Inklusion allerdings limitiert; es fehlen konkrete sportpraktische Kennzahlen. Der Lehrplan der Mittelschule bietet zwar einen Rahmen für differenzierte Lernprozesse, der Schlüssel für eine kontinuierliche Lernentwicklung soll laut dem Lehrplan der Mittelschule aber im individuellen Lerntempo liegen. Im Bereich des Sports lässt sich Inklusion auf allgemeine Formulierungen reduzieren. Dennoch konnte die Kategorie „Gesundheit und Wohlbefinden“ im Bereich des Sportsunterrichts nicht identifiziert werden. Die konkrete Umsetzung der individuellen Förderung und sozialen Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderungen bleibt noch offen. Es bleibt daher fraglich, wie Barrierefreiheit oder adaptive Sportarten im Sportunterricht gewährleistet werden.

Der Lehrplan scheint durch eine idealistische Sichtweise geprägt zu sein und lässt keine verbindlichen pädagogischen Handlungsanweisungen erkennen. Dennoch lässt sich das Curriculum für den Sportunterricht integrativ interpretieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aus der Analyse der curricularen Vorgaben des Lehrplans der Mittelschule in Österreich eine integrative Ausrichtung hervorgeht. Der Fokus wird auf die Förderung individueller Fähigkeiten gelegt, und es werden soziale Kompetenzen wie Chancengleichheit und Diversität betont. Dadurch soll laut dem Lehrplan ein differenzierter und nachhaltiger Lernprozess im Unterricht ermöglicht werden. Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrkräfte spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Allerdings fehlen ergänzende Richtlinien zur praktischen Umsetzung inklusiver Sportangebote. Eine Betonung auf die barrierefreie Ausstattung und gezielte Schulungen des Lehrpersonals könnten dazu beitragen, den inklusiven Sportunterricht effektiver zu gestalten.

6.6 Lehrplan Polytechnische Schule

Textbausteine (Absatz/Kapitel)	Geltungsbereich	Paraphrasierung der Absätze	Reduktion: Kategorie und Label	Zusammenfassung als Kategoriensystem
I. ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL				
	Abs. 1 Abs. 2 Abs. 3	- Vorbereitung auf Duale Ausbildung oder weiterführende Schulen - Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung - Berufsorientierung - Kompetenzstärkung	Allgemeinbildung, Berufsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Vorbereitung auf Ausbildung/Schule	Allgemeines Bildungsziel Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 4	- Förderung der Selbstständigkeit in	Persönliche Entscheidungsfähigkeit,	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

		Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen - Praktische Erprobung unterschiedlicher Berufsfelder - Reflexion der Erfahrungen	praktische Berufserfahrung, Reflexion, individuelle Förderung	Kompetenzorientierung
	Abs. 5	- Vermittlung grundlegender Fähigkeiten für Berufsfelder - Erleichterung des Übergangs in Ausbildung oder Schule - Kenntnis von Stärken und Schwächen	Berufsvorbereitung, Selbstreflexion, Zielorientierung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 6	- Entwicklung von Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein - Teamarbeit und Umgang mit Feedback - Bewältigung von Herausforderungen im Alltag	Sozialkompetenz, Selbstmanagement, lebenslanges Lernen, Problemlösungsfähigkeiten	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 6	- Selbstbewusstes Auftreten und Kreativität - Nutzung von Lerntechniken und Lernstrategien - Förderung lebenslangen Lernens	Selbstbewusstsein, Kreativität, Lernstrategien, kontinuierliche Weiterentwicklung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
II. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN				
	Abs. 1-4	- Lernergebnis- und kompetenzorientierter Lehrplan mit Rahmencharakter - Freiräume für LehrerInnen bei der Unterrichtsplanung - Alternative Pflichtgegenstände zur Berücksichtigung beruflicher Interessen	Flexibilität im Lehrplan, Berufsorientierung, Autonomie	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung

		- Schulautonome Lehrplanbestimmungen		
	Abs.5-10	- Berufsgrundbildung in Fachbereichen - Wahlmöglichkeiten, basierend auf Interessen und regionalen Gegebenheiten - Gliederung in Cluster „Technik“ und „Dienstleistungen“ - Kombination und Anpassung der Fachbereiche	Berufsgrundbildung, Individualisierung, Anpassungsfähigkeit	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 14	- Orientierungsphase zur Berufsfeldklärung - Schwerpunktphase mit ergänzenden Lehrplaninhalten - Berufspraktische Tage zur Berufserfahrung	Berufsfelderkundung, Praxiserfahrung, Schwerpunktsetzung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 17	- SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Gespräche zur Unterstützung bei Entscheidungen - Reflexion und Analyse der Kompetenzen - Förderung der Berufswahlkompetenz	Reflexion, Elternbeteiligung, Kompetenzanalyse	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung Kompetenzorientierung
	Abs. 22-23	- Unterrichtsprinzipien wie digitale Kompetenzen, Gesundheitsförderung , interkulturelle Bildung, Umweltbildung - Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen	Fächerübergreifende Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung	Gesundheit und Wohlbefinden Digitalisierung und Medienkompetenz Vielfalt und interkulturelles Lernen
	Abs.24-25	- Differenzierte Lernangebote und Methoden - Berücksichtigung	Differenzierung, individuelle Förderung, Lernstandsanpassung	Inklusion und individuelle Förderung

		individueller Leistungsniveaus in Deutsch, Mathematik und Fremdsprache - Einsatz von Lernstandserhebungen		
	Abs. 25-26	- Fördermaßnahmen für Basiskompetenzen in Deutsch, Mathematik, Englisch - Deutschförderklassen für sprachliche Integration - Unterstützung von SchülerInnen ohne positiven Abschluss der achten Schulstufe	Förderung von Basis- kompetenzen, Integration, Chancengleichheit	Inklusion und individuelle Förderung
	Abs. 29-30	- Betreuungskonzepte für ganztägige Schulen - Abweichungen im Lehrplan für körper- und sinnesbehinderte SchülerInnen - Zusätzliche therapeutische Übungen	Inklusion, individuelle Betreuung, Barrierefreiheit	Inklusion und individuelle Förderung
V. ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE				
	Abs. 1	- Lehrplan als Grundlage mit Berücksichtigung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen - Festlegung von Unterrichtszielen durch LehrerInnen - Einbeziehung regionaler Besonderheiten und individueller Bedürfnisse	Anpassungsfähiger Unterricht, Kontextualisierung der Lehrinhalte	Ganzheitliches Lernen
	Abs. 2	- Berücksichtigung von Bildungsstand, Fähigkeiten und Interessen der	Differenzierte Methodenwahl, SchülerInnenzentrierung,	Inklusion und individuelle Förderung

		SchülerInnen - Einsatz geeigneter Unterrichtsmethoden - Stärkung von Selbstbewusstsein durch individuelle und Gruppenübungen	Persönlichkeitsstärkung	
	Abs. 3	- Zusammenarbeit und Absprache zwischen LehrerInnen - Entwicklung und Evaluierung von Lernzielen - Querverbindungen zwischen Fächern für realitätsnahe Anforderungen	Interdisziplinarität, Kollaboration , Qualitätssicherung	Ganzheitliches Lernen
	Abs. 4	- Handlungsorientierter Unterricht mit Fokus auf Wissens- und Anwendungsdimension - Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien - Projektorientierte Arbeitsformen	Praxisnähe, Digitalisierung, aktive Lernmethoden	Ganzheitliches Lernen
	Abs. 6	- Einsatz von Exkursionen, berufspraktischen Tagen und externen Fachleuten - Vorbereitung und Nachbereitung von Realbegegnungen	Praxisbezug, Berufsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
	Abs. 7	- Praxisorientierte Aufgaben zur Förderung von Verständnis für Zusammenhänge - Fokus auf Vertiefung grundlegender Fertigkeiten und Inhalte	Anwendungskompetenz, Fokus auf Grundlagen, nachhaltiges Lernen	Lebensvorbereitung und Berufsorientierung

	Abs. 8	- Förderung des sozialen Lernens - Reflexion von Geschlechterrollen und interpersonellen Interaktionen - Schaffung eines respektvollen Lernklimas	Soziale Kompetenzen, Geschlechterreflexion, positives Lernklima	Soziales Lernen und Wertebildung
	Abs. 9	- Förderung selbstgesteuerten Lernens - Entwicklung von Selbsteinschätzung und Lerntechniken - Einsatz dokumentierender Methoden wie Portfolios oder Lerntagebücher	Selbstreguliertes Lernen, Reflexionsfähigkeit, Lernfortschrittsanalyse	Kompetenzorientierung
	Abs. 10	- Verwendung klarer Bewertungskriterien - Rückmeldungen zu Lernfortschritten, Stärken und Schwächen - Einbeziehung von Nachschlagewerken und technischen Hilfsmitteln bei der Leistungsfeststellung	Transparenz, Feedbackorientierung, Kompetenzförderung	Kompetenzorientierung
	Abs. 12-13	- Sensibilisierung und Förderung sprachlicher Kompetenzen bei SchülerInnen mit sprachlichen Defiziten - Berücksichtigung der Diskrepanz zwischen Möglichkeiten und Ausdrucksfähigkeit bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache	Sprachförderung, Inklusion, Anpassung an individuelle Bedürfnisse	Inklusion und individuelle Förderung Vielfalt und interkulturelles Lernen

XVI. BILDUNGS- UND LEHRAUFGABEN SOWIE LEHRSTOFF DER EINZELNEN UNTERRICHTSGEGENSTÄNDE				
PFLICHTGEGENSTÄNDE				
BEWEGUNG UND SPORT	Abs. 1-2	- Förderung konditioneller, koordinativer und beweglichkeitsbezogener Fähigkeiten - Eigenverantwortliche Verbesserung - Übungen in Turnen, Gymnastik, Leichtathletik, Schwimmen und an Fitnessgeräten - Sportmotorische Tests	Körperliche Grundfähigkeiten, Methodik der Bewegung, Selbstverantwortung	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 3	- Einschätzung und Erbringung von Leistungen in Bewegung - Einhaltung von Regeln und fairem Verhalten - Organisation und Leitung von Wettbewerben und Sportspielen - Taktische Entscheidungen in Gruppen	Leistungsorientierung, Teamverhalten, Organisation, taktisches Denken	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 4	- Ausdruck und Kommunikation durch Bewegung - Gestaltung und kreativer Ausdruck durch Tanz, Musikgymnastik und Pantomime	Kreativer Ausdruck, Gestaltende Bewegungsformen	Gesundheit und Wohlbefinden
	Abs. 5-8	- Bedeutung der Bewegung für physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden - Erkennen und	Gesundheitsförderung, Wohlbefinden, Ausgleich von Belastungen	Gesundheit und Wohlbefinden

		Ausgleichen von Belastungssymptomen - Funktionsgymnastik, Entspannungstechniken, Sensomotoriktraining		
	Abs. 9-10	- Aufsuchen von herausfordernden Bewegungssituationen - Reflexion persönlicher Grenzen und Erlebnisse - Gefahreinschätzung und Gruppenreflexion - Bergsport, Gleit- und Rollsport, Wassersport, Sichern und Helfen	Abenteuer und Herausforderung, Reflexion, Sicherheitsbewusstsein	Gesundheit und Wohlbefinden

Tabelle 7 - Analyse - Lehrplan Polytechnische Schule

Im Lehrplan der Polytechnischen Schule wurden folgende Kategorien für die Analyse der Daten im Hinblick auf Inklusion und den Sportunterricht als relevant identifiziert:

1. Flexibilität der Unterrichtsgestaltung
2. Ganzheitliches Lernen
3. Gesundheit und Wohlbefinden
4. Inklusion und individuelle Förderung
5. Kompetenzorientierung
6. Lebensvorbereitung und Berufsorientierung
7. Vielfalt und interkulturelles Lernen

Der Lehrplan der Polytechnischen Schule in Österreich stellt eine inklusive Grundlage für das Bildungssystem dar. Er betont den inklusiven Charakter durch die individuelle Förderung, Anpassungen und die Berücksichtigung aller SchülerInnen, beispielsweise durch die Unterstützung von SchülerInnen ohne positiven Abschluss der achten Schulstufe oder die Förderung durch Deutschförderklassen (vgl. Allgemeine Bestimmungen, Abs. 25-26). Ein respektvoller Umgang und ein gesundes Lernklima sollen die reflexive Geschlechterpädagogik oder die interkulturelle Bildung bestärken. Trotz motivierter Ansätze jedoch mangelt es den Vorgaben an der Berücksichtigung der konkreten pädagogischen Umsetzung und notwendiger Ressourcen. Der Lehrplan erlaubt zwar viel Autonomie und eröffnet Freiräume für das Lehrpersonal bei der

Unterrichtsplanung (vgl. II. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN Abs. 1-4), allerdings fehlt es an konkreten Kennzahlen, die eine einheitliche Wirksamkeit aller Schulen gewährleisten könnten. Somit kann es zur Uneinheitlichkeit zwischen den Schulen und LehrerInnen kommen.

Im Bereich des Sportunterrichts wird der Fokus auf die Gesundheitsförderung gelegt (vgl. II. Allgemeine Bestimmungen, Gesundheitsförderung Abs. 22-23), mit Berücksichtigung kommunikativer Kompetenzen durch Bewegung und Sport (Pflichtgegenstände Abs. 4). Die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins durch individuelle und Gruppenübungen, die differenzierte Methodenwahl, die SchülerInnenzentrierung (vgl. V. ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE, Bildungs- und Lehraufgabe in Pflichtgegenstand Bewegung und Sport, Abs. 3,4), das Wohlbefinden, der Ausgleich von Belastungen und die Reflexion persönlicher Grenzen sollen zur Persönlichkeitsstärkung beitragen. In dieser Hinsicht erfordert der Lehrplan der Polytechnischen Schule in Österreich ein ganzheitliches Lernen, wenn es um die Zusammenarbeit unter den LehrerInnen geht. Die Absprache und der Austausch sollen eine Qualitätssicherung ermöglichen (vgl. Abs. 3). Solche Ansätze setzen ein geschultes Personal voraus, welche gute Kommunikationskompetenzen im Team und Offenheit für Konfliktlösungen beherrschen. Solche Ansatzpunkte werden im Lehrplan der Polytechnischen Schule nicht spezifiziert. Es fehlen klare Richtlinien im Hinblick auf die genaue Umsetzung sportlicher Aktivitäten, verbunden mit den Voraussetzungen und der Heterogenität im Kontext des Unterrichts. Die Erfordernisse richten sich auf körperliche Grundfähigkeiten, die Methodik der Bewegung und Selbstverantwortung (vgl. Abs. 1-2). Derlei Ansätze gehen von sogenannten „normalen“ Körpern aus, welche im Sportunterricht gefördert werden sollen. Betrachtet man diese Methodik aus der Sicht von SchülerInnen mit körperlichen Einschränkungen, sind diese Ansätze schwieriger einzusetzen bzw. zu erreichen. Anzumerken ist auch, dass im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport das Thema der Inklusion gar nicht aufgegriffen bzw. konkretisiert wird. Der Mangel an räumlichen und personellen Ressourcen gefährdet auch im Lehrplan der Polytechnischen Schule die Verwirklichung des Inklusionsziels und kann somit eine Herausforderung bei der Umsetzung darstellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrplan der Polytechnischen Schule in Österreich idealistische Vorgaben für ein ganzheitliches Bildungssystem macht. Dies geht aus den unzureichenden konkreten Maßnahmen und Richtlinien für die Umsetzung und den Ressourcen hervor, welche den LehrerInnen fehlen. Eine bessere Orientierung, mehr konkrete Erklärungen und Anleitungen sowie unterstützende Maßnahmen und geschultes Personal könnten dazu beitragen, das Ziel eines inklusiven Bildungssystems zu realisieren.

6.7 Interpretation im Sinne der Forschungsfragen

Die sportcurricularen Vorgaben in Österreich zielen auf ein inklusives ganzheitliches Bildungssystem ab. Sie lassen, wie die Analyse gezeigt hat, sowohl Potenziale als auch Defizite erkennen. Zunächst ist die individuelle Förderung das Ziel der Integration der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, wobei die Anpassung der Bewertungsmethoden und differenzierte Lernangebote betont werden. Die Vielfalt der Bewegungsformen wie Tanz, Spiele, Gymnastik oder Freizeitsport ermöglichen den LehrerInnen viel Flexibilität, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der SchülerInnen einzugehen und zur Integration der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beizutragen. Demgegenüber zeigen sich allerdings einige Lücken und Herausforderungen im Prozess. Die zentrale Hauptfrage der Masterarbeit, um sie nochmals in Erinnerung zu rufen, lautete:

Welche Auswirkungen haben die sportcurricularen Vorgaben auf die Inklusion von SchülerInnen im Sportunterricht?

Während die Vorgaben auf die Inklusion abzielen, ist die praktische Umsetzung von den institutionellen und räumlichen Ressourcen abhängig und wurde nicht mitbedacht. Obwohl die curricularen Vorgaben eine individuelle Anpassung vorsehen, mangelt es an klaren Handlungsanleitungen und möglicherweise auch an qualifiziertem Personal, um eine einheitliche Bildung gewährleisten zu können. Dementsprechend bestehen die Auswirkungen in den Grenzziehungen am Unterricht aufgrund von idealistisch formulierten Vorgaben, mangelnden Schulstrukturen und Rahmenbedingungen sowie durch fehlende Ressourcen. Adaptive Sportmöglichkeiten und alternative Unterrichtsformate durch geschultes und ausreichendes Personal können dazu beitragen, alle SchülerInnen im Unterricht einzubinden.

Anschließend kann eine weitere Unterfrage der vorliegenden Arbeit geklärt werden, welche lautete:

Wie sind die curricularen Vorgaben zur Inklusion im Sportunterricht in Österreich gestaltet?

Die curricularen Vorgaben im Sportunterricht sind inklusiv gestaltet. Sie zielen auf individuelle Förderungen und Anpassungen, welche im Unterricht zu berücksichtigen gelten. Die Vorgaben

basieren auf der Förderung sozialer, motorischer und methodischer Fähigkeiten, was einem Kompetenzmodell entspricht, das Chancengleichheit und eine individuelle Förderung schaffen soll. Bei den unterschiedlichen Lernformaten – in Form von motorischen Grundlagen, Spielen, Wahrnehmen und Gestalten sowie Gesund leben – steht nicht nur die körperliche Leistungsfähigkeit im Vordergrund, sondern auch die Struktur soll zur Förderung sozialer Interaktion, emotionaler Entwicklung und Gesundheitsbewusstsein beitragen. Es zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen den theoretischen Vorgaben und der praktischen Umsetzung. Während die Vorgaben eine normative inklusive Grundlage schaffen, bleibt die Umsetzung unter Berücksichtigung aller Bedürfnisse der SchülerInnen zu hinterfragen. Dennoch kann eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht gewährleistet werden. Viel Platz für Interpretation schafft auch die ableistische Formulierung hinsichtlich der Teilnahme an Schulveranstaltungen. Der Begriff „größtmögliches“ Ausmaß basiert auf der körperlichen Fähigkeit als Voraussetzung für die Teilnahme und widerspricht dem Konzept der Inklusion. Die curricularen Vorgaben für den Sportunterricht schaffen somit eine theoretisch-normative Grundlage für Inklusion, wenngleich mit großen Lücken im Hinblick auf vorhandene materielle Ressourcen, welche im Lehrplan nicht spezifiziert werden, desgleichen hinsichtlich der institutionellen Unterstützung und Qualifikationen. Dennoch wird die praktische Umsetzung nicht mitbedacht. Klare strukturierte Anleitungen, einheitliche Konzepte und Kennzahlen sowie gezielte Schulungen und eine verbesserte Ausstattung mit Ressourcen sollen zur Effektivität bei der Realisierung des inklusiven Ziels beitragen. Die curricularen Vorgaben sind normativ, idealistisch und teilweise ableistisch formuliert und richten sich bei genauerer Betrachtung an der sogenannten „Normalität“ aus.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde auch folgende Unterfrage formuliert:

Welche Erkenntnisse können aus bisherigen Studien zu den Einstellungen von Sportlehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht gewonnen werden?

Die theoretischen Ansätze, welche bislang im Laufe dieser Arbeit diskutiert wurden, verdeutlichen, dass die Inklusion in manchen Situationen nur teilweise oder gar nicht gewährleistet werden kann. Es ergibt sich eine Reihe von Herausforderungen und Grenzziehungen im Unterricht: Ausgrenzungen, eine eingeschränkte Teilhabe, Etikettierungen und Absonderungen, Leistungsanforderungen bis hin zu fehlenden theoretischen Kenntnissen und Grundlagen für den

inklusive Sportunterricht, ebenso mangelndes Fachwissen und Methoden im Hinblick auf Inklusion sowie mangelnde materielle und räumliche Ressourcen.

Somit lässt sich feststellen, dass Lehrkräfte angesichts des Anspruchs auf einen inklusiven Unterricht überfordert sein könnten. Unterstützende Maßnahmen sollten dazu beitragen, die Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem voranzutreiben.

6.8 Vergleichende Analyse: Sportcurriculum und Einstellungen der Lehrkräfte

Im folgenden Kapitel steht die Analyse der Dokumente des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Vergleich zu den Einstellungen und Sichtweisen der Sportlehrkräfte im Vordergrund. Die Vergleichende Analyse soll einen Einblick in die Effekte und Herausforderungen ermöglichen, welche sich bei der Unterrichtsplanung und im Schullalltag ergeben. Das Vorgehen folgt dem nachstehenden Schema:

Als Methode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit der induktiven Kategorienbildung herangezogen. Die Vorgehensweise wurde bereits im Methodenteil, Kapitel 5.1, beschrieben und wird auch für die vorliegende Analyse angewendet. Die Kategorien werden sich jedoch nur aus einer Reduktion ergeben. Für die Auswahl der Daten stehen die in Kapitel 4 beschriebenen Sequenzen. Diese werden für die vorliegende Analyse herangezogen, um auf ihrer Grundlage Kategorien zu bilden, welche im Nachhinein in einer Tabelle miteinander verglichen und einer Analyse unterzogen werden.

Zu diesem Zweck wurde eine Tabelle mit drei Spalten erstellt. Die erste Spalte bezeichnet die Sequenz, die zweite Spalte stützt sich auf die Kategorien der Analyse aus dem Methodenteil 5 bzw. auf die curricularen Vorgaben, welche erreicht werden müssen. In der dritten Spalte werden die Kategorien aus der Analyse der Einstellungen und Sichtweisen der LehrerInnen wiedergegeben. Diese sollen eine Übersicht über die Diskrepanz zwischen den curricularen Vorgaben und der praktischen Umsetzung ermöglichen. Die themenspezifische Tabelle gliedert sich in diesem Sinne wie folgt:

Sequenz Unterrichtspraktiken	Curriculare Vorgaben	Kategorien
<i>„E: es gab ein Mädchen, die saß im Rollstuhl – die konnte also gar keinen Sport</i>	Erfahrungs- und Lernberei- che: vielseitiges Bewegungs- können	Ausgrenzung: SchülerInnen im Rollstuhl – Teilnahme durch Anwesenheit

<i>machen und wurde trotzdem immer integriert</i> <i>I: ah ja</i> <i>E: also äh es wurden häufig so Sachen im Kreis dann gemacht und die, wie auch immer sie hieß, die war dann mit im Kreis</i> <i>I: hmm</i> <i>E: saß dann halt mit im Kreis</i> <i>Sie bezieht diese Integrationsfähigkeit auch ganz konkret auf sich selbst</i> <i>E: ja – ach ja und dann gabs noch n Jungen – richtig – der saß sogar neben mir – der hatte sein Bein in so nem Gestell</i> <i>I: hmm</i> <i>E: der war aber auch immer mitten mang überall dazwischen – also das spielte irgendwie damals keine Rolle, wurde auch nicht großartig thematisiert – die waren da_ gehörten dazu – die waren dabei</i>		
---	--	--

<i>I: hmm</i> <i>E: für uns ganz normal –“</i> <i>(Volkmann 2008, S. 187).</i>		
<i>„Wenn uns die Rollstuhlfahrerin erzählt, dass sie in der Oberstufe gar keinen Sport machen konnte, weil der Lehrer für sie keine Verwendung hatte (sie musste stattdessen, wie es in der Praxis nicht unüblich ist, einen zusätzlichen Grundkurs in Geschichte belegen), dann zeigt dies, dass nicht die Orte versagen, sondern die Personen.“ (Reich 2016, S. 19f.)</i>	Lehrplan für Bewegung und Sport: Vermittlung einer sportlich aktiven Lebensweise und eines verantwortungsbewussten Verständnisses von Bewegung, Sport und Gesundheit	Ausgrenzung: keine Teilnahme am Sportunterricht
<i>„Ich versuche, so wenig wie möglich die einen Schüler zu vernachlässigen, die auch das Recht haben, die gleichen Spiele zu machen wie andere und auch der mit Beeinträchtigungen. Ich versuche, ein gutes Mittelmaß zu finden und ab und zu wird der Schüler mit Beeinträchtigung vom Betreuer mal eigens betreut. Damit die Schüler ein Spiel machen können, das eindeutig zu schwer ist, und sich jene Schüler nicht darüber</i>	Schulveranstaltungen für Klassen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind so zu planen, dass sie die größtmögliche Teilnahme ermöglichen.	- Einzelbetreuung - Eingeschränkte Teilhabe

<i>hinaussehen mitzumachen (M 78-83).“ (Pförtl 2017, S. 65)</i>		
<i>„Wir haben noch keine Partnerkinder verteilt! Wer möchte Jarek? Larissa. Wen möchtest du, Axel?“ „Jamal möchte ich.“ „Verteilt euch erst mal im Raum.“ Axel zieht Jamal hinter sich her, freudig. Jamal geht. Axel fragt Frau B. im Spiel: „Die Helferkinder bleiben die ganze Zeit im Spiel?“ „Ja.“ Nach dem Spiel gibt es eine Reflexionsrunde darüber, was schlecht gelaufen ist.</i> <i>Reflexionskreis über das Spiel:</i> <i>„(...) Wie hat es mit Partnerkindern geklappt?“ [Anm. Verfasserin Larissa:] „Nicht so gut, Jarek ist mir immer weggelaufen, dann hat Arvid mir einfach das Schwänzchen rausgezogen!“ Frau A.: „Das geht natürlich nicht. Die mit Partnerkind haben das ja schwerer, deswegen dürfen denen die Schwänzchen nicht weggenommen werden.</i>	Lehrplan der Volksschule – allgemeines Bildungsziel: Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem Wissen und Können in Gruppen angewendet werden, um Problemlösungen zu finden.	Absonderung/Ableismus

<i>Wir teilen noch mal neu ein“ (Protokoll 4). (Weigelt 2015, S. 85)</i>		
<i>„Okan spielt gemeinsam mit Frau A. an einer Tischtennisplatte gegen einen Schüler. [...] Okan läuft in der kurzen Spielpause zur Seite weg. [...] Frau A. holt ihn wieder an die Platte ran, sie spielen kurz. Dann rennt er wieder weg. [...] Sie stellen sich wieder gemeinsam auf. [...] Er versucht, auf den Fuß von Frau A. zu treten. Frau A. tanzt mit [...] Das Spiel klappt wenige Minuten, dann rollt Okan sich auf den Boden zur Seite weg. Sie versucht, ihn verbal zu animieren. ‚Oh toll. Noch einen!‘ [...] Okan rennt rum [...]. Frau A. holt ihn nach dem Wechsel wieder an der Bank ab. [...] Sie sagt dem Spielpartner an der Platte, dass Okan jetzt erst einmal eine Pause brauche. Sie gehen ein wenig gemeinsam herum durch die Halle. [...] Frau A. geht zu Frau B. und fragt sie, was sie mit Okan machen solle. Er sitzt wieder</i>	Schulunterrichtsgesetz – Leistungsbeurteilung: SchülerInnen mit körperlichen Einschränkungen werden unter Berücksichtigung ihres individuellen Potenzials bewertet, sofern die Bildungsziele des Unterrichts erreicht werden können.	Leistungsanforderung

auf der Bank, Frau A. geht zu ihm, streichelt ihn am Arm und sagt: „Du machst Pause, ja“ (Protokoll 1). “ (Weigelt 2015, S. 88)		
„KH: Dann haben wir einen Schulwechsel beantragt und ich kam im gleichen Ort in eine andere Schule, ein bisschen eine kleinere Schule und dort ging's an und für sich besser, wobei die alten Probleme kamen halt mit, es war der gleiche Ort, die Leute kennen sich untereinander und auch die Schüler und // ich war dann auch schon einfach so (langgezogen) in meinem Verhalten so geschult, dass ich mich gar nicht mehr getraut habe, zu den Leuten zu gehen beziehungsweise mich immer als Außenseiter gefühlt habe // ahm schulisch war ich immer sehr gut, also ich hatte immer sehr sehr gute Noten, weil ich mir einfach irgendwie mit dem Lernen sehr leicht tat // was wiederum ein Punkt war, wo das Mobbing natürlich sehr gut	Mangelnde Anlagen und körperliche Fähigkeiten in kreativen und sportlichen Fächern werden bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers bzw. der Schülerin berücksichtigt.	Absonderung von Leistungsbeurteilung Ausgrenzung

<i>gegriffen (betont) hat, weil „du bekommst die Noten geschenkt“ und so Dinge waren einfach an der Tagesordnung. Ich wollte die ganzen äh sage ich mal Rechte, die man als Behinderter zusätzlich bekommt beim Lernen oder bei Prüfungssituationen, das habe ich alles nicht äh angenommen, weil ich einfach nicht anders behandelt werden wollte und habe somit einfach von mir sehr sehr viel abverlangt, dass ich gleich schnell bin, dass ich ja ich weiß aus heutiger Sicht nicht, wie ich die Schulzeit geschafft habe, weil ich bin zwar immer in der vordersten Reihe gesessen, aber ich konnte teilweise nichts lesen von der Tafel und habe von meinen Banknachbarn abgeschrieben, der auch eine irre Schrift hatte (lachend).“</i> (Buchner 2018, S. 169)		
--	--	--

Tabelle 8 - Vergleichende Analyse - Unterrichtspraktiken

Folgende Kategorien wurden in der vergleichenden Analyse zum Thema der Unterrichtspraktiken gefunden:

1. Ausgrenzung
2. Einzelbetreuung

3. Absonderung/Ableismus
4. Eingeschränkte Teilhabe
5. Leistungsanforderung

Sequenz Einstellungen der Lehrkräfte	Curriculare Vorgaben	Kategorien
<i>„Während des Studiums in Innsbruck nicht. Das Einzige, was sich der Inklusion irgendwo annähern könnte, war der Kurs Rollstuhlasketball, wo man nur eine vage Idee bekommen hat, wie das für Beeinträchtigte sein kann. Ansonsten theoretisch oder spezifisch gab es keinerlei Informationen dazu. Während meines Lehramtsstudiums in der Schweiz wurde es angeschnitten“ (K 97-101). (Pförtl 2017, S. 59).</i>	Schulorganisationsgesetz – Lehrplan der Mittelschule: Unterricht in Mittelschulen wird durch FachlehrerInnen erteilt. Zusätzlich werden entsprechend, ausgebildete LehrerInnen für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt.	Keine Vertrautheit mit den theoretischen Grundlagen des inklusiven Schulsports
<i>„Wenn man davon ausgeht, dass jeder ein Fall für sich ist, dann tut man sich ganz schwer, nach einer Methode oder einem Konzept vorzugehen. Also irgendwie muss man sich mit jedem Fall spezifisch auseinandersetzen und die nötigen Maßnahmen treffen. Also grundsätzlich kann ich nicht sagen, dass ich</i>	Allgemeine didaktische Grundsätze: - Berücksichtigung von Bildungsstand, Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen - Einsatz geeigneter Unterrichtsmethoden - Stärkung von Selbstbewusstsein durch individuelle und Gruppenübungen	Keine spezifischen Methoden für den Unterricht

ein Modell habe (C 14-18). “ (Pförtl 2017, S. 63)		
„Die Curricula und die Leistungsbeurteilungen in deutschen Schulen sehen den Sportunterricht nicht als ein Erlebnis- und Erfahrungsfeld für Bewegung und Körperlichkeit im weitesten Sinne, sondern immer auch im Zwang, etwas leistungsbezogen beurteilen zu müssen. Muss das so sein? Sind Leistungsbeurteilungen hier überhaupt angemessen? Die Schüler/innen und viele Lehrkräfte zweifeln hieran, weil sie erkennen, dass es eine individuelle Aufgabe und Herausforderung ist, wie ich mit meinem Körper umgehe, wie ich ihn fordere und fördere, was für Konsequenzen an Erfahrungen und Erleben ich hieraus ziehen kann. Etliche Lehrkräfte ziehen die folgerichtige Konsequenz, dass diejenigen, die sich bemühen, auch eine gute Note erhalten. Für behinderte Menschen gilt dann zusätzlich, dass ihre eingeschränkte Teilhabe mit sehr	Schulunterrichtsgesetz – Leistungsbeurteilung: SchülerInnen mit körperlichen Einschränkungen werden unter Berücksichtigung ihres individuellen Potenzials bewertet, sofern die Bildungsziele des Unterrichts erreicht werden können.	Herausforderungen Defizit an Ressourcen und Räumen Fähigkeitsbedingte Beurteilung

<i>unterschiedlichen und stets individuell zu betrachtenden Einschränkungen in Verbindung steht. Die Sporthallen oder Sportplätze, die wir zu nutzen gewohnt sind, geben uns aber keine Antworten darauf, wie wir mit den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unserer Lernenden umzugehen haben.“ (Reich 2016, S. 19)</i>		
--	--	--

Tabelle 9 - Vergleichende Analyse - Einstellungen der Lehrkräfte

Folgende Kategorien wurden in der vergleichenden Analyse zum Thema der Einstellungen der Lehrkräfte gefunden:

1. Keine Vertrautheit mit den theoretischen Grundlagen des inklusiven Schulsports
2. Keine spezifischen Methoden für den Unterricht
3. Herausforderungen
4. Defizit an materiellen und räumlichen Ressourcen

Die Vergleichende Analyse macht die Diskrepanz zwischen den idealisch formulierten Vorgaben zur Inklusion aus den Lehrplänen oder Gesetzen auf der einen Seite und der praktischen Umsetzung sowie den Sichtweisen der Lehrkräfte auf der anderen deutlich. Berichtet wird über die mangelnde praktische Ausbildung in Inklusion sowie über die fehlende methodische Orientierung. Eine Lehrkraft erzählte beispielsweise, dass sie sich während des Studiums in Innsbruck keine fundierte Ausbildung zum Thema der Inklusion aneignen konnte. Der einzige Berührungspunkt damit sollte ein Kurs über „Rollstuhlbasketball“ bleiben, der sich auf einen vagen Einblick in die Problematik beschränkte. Die fehlende methodische Orientierung geht aus dem Beispiel hervor, in dem eine Lehrkraft angibt, dass sie sich mit jedem Fall einzeln auseinandersetzen müsse und dass es keine einheitliche, universelle Methode und spezifische Konzepte zum Thema gäbe.

Die vergleichende Analyse lässt Widersprüche auch im Hinblick auf die inklusive Teilnahme am und Chancengleichheit im Unterricht erkennen. Eine Sequenz aus einem Protokoll

verdeutlicht, dass eine Schülerin im Rollstuhl vom Unterricht exkludiert wurde, da die Lehrkraft keine Möglichkeit sah, sie zu integrieren. Diese Unterrichtspraktiken widersprechen dem Grundsatz der gleichberechtigten Teilnahme am Unterricht und verdeutlichen die Barrieren sowie die strukturellen Probleme im Schulalltag.

Ein weiteres Ergebnis der vergleichenden Analyse ist die Vielfalt der individuellen Lösungsansätze in der Praxis. Während einige Sportlehrkräfte adaptive Sportangebote anbieten oder sogenannte Partner-Kind-Konzepte ansetzen, betrachten andere Lehrkräfte eine Einbindung aller SchülerInnen im Sportunterricht als nicht möglich. Deutlich wird dies daran, dass der Unterricht von individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte abhängig ist und uneinheitliche Strategien sowie mangelnde Kenntnisse über die Umsetzung im Unterricht bestehen. Die vergleichende Analyse trägt zur Klärung der Hauptfrage der Untersuchung sowie der Unterfrage 1 bei, indem sie zeigt, dass sich die Vorgaben in einer theoretischen Grundlage für Inklusion erschöpfen, während die Umsetzung durch Herausforderungen und Barrieren geprägt und von den Kompetenzen sowie Ressourcen der Lehrkräfte abhängig ist. Auch der Körper und die Fähigkeiten stehen in einem engen Zusammenhang mit den Leistungsbewertungen im Sportunterricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die curricularen Vorgaben eine idealistische Grundlage darstellen, die jedoch die konkrete praktische Umsetzung außer Acht lässt, bei der die Förderung der individuellen Bedürfnisse aller SchülerInnen berücksichtigt wird. Die Inklusion aller SchülerInnen im Sportunterricht ist von den Rahmenbedingungen, Einstellungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie von den oft nur beschränkt vorhandenen Ressourcen abhängig.

7 Fazit und Ausblick

Die curricularen Vorgaben in Österreich zielen in erster Linie auf ein ganzheitliches Bildungssystem ab, in dem die Förderung der sozialen Dimension wie die Teamarbeit, Lösungsstrategien und das soziale Miteinander eine solide Basis im Curriculum des österreichischen Bildungssystem bilden. Verschiedene Bereiche des Pflichtgegenstands Bewegung und Sport werden im Lehrplan betont, der durch eine klare Strukturierung in verschiedene Kompetenzbereiche charakterisiert ist. Dadurch wird eine breite Palette des Bewegungshandelns abgedeckt: körperliche Fitness, leistungsorientierte Bewegungsformen, kreative Ausdrucksmöglichkeiten und erlebnisorientierte Ansätze. Es wird viel Wert auf motorische, soziale und kreative Fähigkeiten gelegt sowie auf die Selbstreflexion und Selbstbestimmung der Lernenden. Diese Ansätze basieren auf einer soliden Grundlage für eine vielseitige inklusive sportliche Ausbildung.

Bei genauerer Betrachtung lässt sich jedoch nicht leugnen, dass Inklusion noch unterentwickelt ist. Die Bedürfnisse der SchülerInnen werden nicht ausreichend berücksichtigt. Die Lehrpläne sind nach den Standards der sogenannten „Normalität“ ausgerichtet, sodass bestimmte Ausgrenzungen vom Unterricht entstehen können.

Ebenso ist nicht ersichtlich, ob und wie inklusive Methoden systematisch in den Unterricht integriert werden sollen, um etwa Barrieren für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen abzubauen. Die Teamarbeit und die gruppenbasierten sportlichen Aktivitäten hängen in einem hohen Maß von der individuellen Gestaltung der Lehrpersonen ab, ebenso von deren Sensibilität und Fachwissen.

Anhand der Kategorienbildung konnte gezeigt werden, welche Themen mit welchen Kategorien im Lehrplan in Zusammenhang stehen. Die Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit sind die Teilnahmechance am- und die Leistungsbeurteilung im Unterricht. Die Analyse konnte einen Mangel an spezifischen Leitlinien und Hinweisen im Hinblick auf die systematische Umsetzung im Sportunterricht ermitteln. Konkret zeigte sich dieser in mangelnden Kenntnissen über die Einbindung von SchülerInnen mit Beeinträchtigung, damit sie gleichberechtigt und aktiv am Unterricht teilnehmen können, desgleichen im mangelnden Einsatz von barrierefreien Sportgeräten oder in der unzureichenden Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen unter den SchülerInnen mit Behinderung. Daraus ging hervor, dass die Noten an den Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst werden müssen, was mit einem gewissen Ausgrenzungspotenzial verbunden ist, sofern Kenntnisse und Qualifikationen zum Thema Inklusion aufseiten der Lehrkräfte fehlen und im Curriculum nicht vorgesehen sind.

Darüber hinaus könnte der Einsatz von Technologien und Medien im Unterricht forciert werden, um eine bessere Teilhabe aller SchülerInnen zu ermöglichen.

Zudem werden gezielte Fortbildungen, eine bessere Ausstattung mit Ressourcen und verbindliche Umsetzungsstrategien als zwingend notwendig betrachtet, damit die inklusiven Bildungsziele erreicht werden und alle SchülerInnen von einer gerechten Teilnahme profitieren können.

Weiterführende Studien und Interviews zum Thema der Unterrichtspraktiken sind erforderlich, um den Bereich der fehlenden Ressourcen sowie der tatsächlichen Effekte des Lehrplans auf die Inklusion näher beleuchten zu können.

8 Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2014): Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. In: Soz Passagen (6), S. 5–19.

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Special Olympics und Teilhabe – Überlegungen zur Umsetzung pädagogischer Leitvorstellungen. In: Wegner, Manfred/ Schulke, Hans-Jürgen (Hrsg.). Behinderung, Bewegung, Befreiung. Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung. 2009, S. 22-29.

Biewer, Gottfried. (2000): „Inclusive Schools“. Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (8), S. 152-155.

Biewer, Gottfried/ Schütz, Sandra (2022): Inklusion. In: Hedderich et al. (Hrsg.) (2022^{2. Auflage}): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 126 – 130.

Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biografie und Behinderung. In: Ingeborg Hedderich/ Gottfried Biewer (Hrsg.): Inklusion, Behinderung, Gesellschaft. Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Buchner, Tobias/ Petrik, Flora. (2020): 'Nie dort ist keiner' - Schulische Raumordnungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion.. In: Gemeinsam Leben 28(2), S. 77-85.

Buchner, Tobias/ Proyer, Michelle (2020): From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. European Journal of Teacher Education, 43(1), S. 83-94.

Bohlmann, Nina/ Dixel, Timo (2019): "Exklusion noch und nöcher, obwohl es sich doch um Inklusion handeln soll." - Analyse von Praxismaterialien als Qualifizierungsmaßnahme in der Lehrer*innenbildung - In: QfI - Qualifizierung für Inklusion 2019(1).

Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Dannenbeck, Clemens (2015): Paradigmenwechsel in den Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Waldschmidt, Anne/ Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung, Bielefeld: Transcript, S. 103–126.

Danz, Simone (2015): Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardts Verlag.

Degener, Theresa (2001): „Gesunder“ juristischer Menschenverstand? Über den Terror der Normalität und die Steuerungsfunktion von Rechts- und Sozialnormen am Beispiel der wrongful-birth Rechtssprechung. In: Ulrike Schildmann (Hrsg.): Normalität, Behinderung und Geschlecht. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Hildebrandt, Dieter (1986): Schule für alle. Rollstuhlfahrer im Bundestag. Zeitung zur Emanzipation Behinderter und Nichtbehinderter 86(1), S. 1-22.

Eckhart, Michael et al. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern u.a.: Haupt Verlag.

Egen, Christoph (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen von Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: Tarnskript Verlag.

Feuser, Georg. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: Studien Verlag.

Feyerer, Ewald/ Holzinger, Andrea (2018): Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft. In: Herbert Altrichter et al. (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Münster. Waxmann, S. 204 – 215.

Fritsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Anja Tervooren et al.: Ethnographie und Differenz in

pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bielefeld: Transkript Verlag, S. (329-346).

Hapke, Julia (2016): Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven. Dissertation: Friedrich-Alexander-Universität, Philosophischen Fakultät.

Heil, Katrin (2021): Umsetzung von Inklusion in der Pflichtschule in Österreich, Italien und Finnland –ein internationaler Systemvergleich mittels Expert*inneninterviews. Masterarbeit: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Pädagogische Professionalisierung.

Heimlich, Ulrich (2016): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich Ulrich (2022): Integration. In: Hedderich et al. (Hrsg.) (2022^{2. Auflage}): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 121-125.

Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2017): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen: Münster: Waxmann.

Krumm, Thomas et al. (2009): Ausgewählte spezielle Verfahren und Studienformen. Dokumentenanalyse. In: Westle, Bettina (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 325-334.

Leonhartsberger, Harald (2013): Inklusiver Sportunterricht an Schulen der Sekundarstufe I und an Polytechnischen Schulen Oberösterreichs. Eine Bestandaufnahme aus dem Schuljahr 2012/13. Diplomarbeit: Universität Wien, Bewegung und Sport.

Lienert, Christoph (2007): A cross-cultural perspective on inclusive physical education. In: Tiemann, Heike/ Schulz, Sigrung/ Schmidt-Gotz, Erika (Hrsg.): International, inklusiv, interdisziplinär. Perspektiven einer zeitgemäßen Sportwissenschaft, Schorndorf: Hofmann, S. 123–160.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2015). Auflage): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Schule in NRW (5020), Ritterbach Verlag.

Mayring, Philipp (2000^{7. Auflage}): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, Philipp (2002^{5. Auflage}): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2010^{11. Auflage}): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Pförtl, Lorenz (2017): Bewegung und Sport im inklusiven Sportunterricht an Südtirols Mittelschule. Diplomarbeit: Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Sportwissenschaft.

Reh, Werner (1995): Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In: Alemann, von Ulrich (Hrsg.): Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriss für Studium und Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 201-260.

Reich, Kersten (2016^{1. Auflage}): Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In: Ruin, Sebastian et al.: Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen. Weinheim: Beltz Verlag.

Reuker, Sabine. et al (2016): Inklusion im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft, 46 (2), S.88–101.

Richardson, John G. / Powell, Justin J.W. (2011): Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford: Stanford University Press.

Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Stuttgart: Schwabe Verlag.

Rothe, Daniela (2015): „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit. Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation. In: Fegter, Susann et al. (2015) (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 363-384.

Saalfrank, Wolf-Thorsten/ Zierer Klaus (2017): Inklusion. Stuttgart: Verlag Ferdinand Schöningh.

Salheiser, Axel (2014): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (2014) (Hrsg.): Handbuch Methode der empirischen Sozialforschung. Berlin: Springer Verlag, S. 813-829.

Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell Irmtraud/ Sander Alfred: Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11 - 22.

Schmatzberger, Astrid (2009): Der Lehrplan im Kontext eines bildungspolitischen Diskurses. Eine Untersuchung des Lehrplans der Hauptschule 1963 unter Berücksichtigung des bildungspolitischen Hintergrunds. Diplomarbeit: Universität Wien, Pädagogik.

Seifert, Michael (2015): Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. Masterarbeit: Hochschule Mittweida, Soziale Arbeit.

Six, Alexander (2014): Inklusiver Sportunterricht an Wiener Schulen der Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2012/13. Diplomarbeit: Universität Wien, Bewegung und Sport.

Sixt, Ulrike (2010): Chancengleichheit in Schulen. Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligung. Masterarbeit: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Schmelzer, Theresa (2012): Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung. Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht. Diplomarbeit: Universität Wien, Bewegung und Sport.

Schön, Michael (2016): Perspektiven auf schulische Integration und Inklusion. Untersuchungen zur Praxis der Unterrichtsentwicklung sowie den Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender. Dissertation: Saarbrücken. Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes.

Schumann, Ira (2014): »Das hat der Stefan alleine gemacht« Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja et al. (2014) (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 291-307.

Teigland, Christina et al. (2016): Anregungen zum inklusiven Schulsport mit blinden und sehbehinderten Schülern – empirische Belege zur Bedeutung und zum Potenzial von schulischen Bewegungsangeboten. In: Giese, Martin/ Weigelt, Linda (Hrsg.) (2015): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, S. 67-80.

Umlauf/ Dalbert/Schröpper (2013): Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für das Exklusionsempfinden. In: Dalbert, Claudia (Hrsg.) (2013): Gerechtigkeit in der Schule. Halle: Springer VS.

Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: Springer Verlag.

Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2003b): Ist Behinderung normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: Günther Cloerkes (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg, S. 83-101.

Weigelt, Linda (2015): Herausforderungen für den inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Leistungssituationen. In: Giese, Martin/ Weigelt, Linda (Hrsg.): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Auckland: Meyer & Meyer Verlag, S. 80-92.

Weißböck, Theresa (2019): Inklusion in der Exklusion am Beispiel der Sekundarstufe II. Masterarbeit: Paris-Lodron-Universität Salzburg, School of Education.

Wiater, Werner (2006): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, Karl- Heinz/ Sandfuchs, Uwe/ Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 169-178.

Wildfeuer, Armin (2007): „Normalität“ und „Menschenbild“. Überlegungen im Kontext der Bestimmung des Begriffs „Behinderung“. In: Friedhelm Eller/ Armin G. Wildfeuer (Hrsg.): Problemkontexte kindlicher Entwicklung. Münster, 319-340.

Zöpfl, Fabian (2019): Sportunterricht in Österreich und Amerika: Ein Vergleich der Lehrpläne. Diplomarbeit: Karl Franzens-Universität-Graz. Institut für Sportwissenschaften.

Online verwendete Literatur:

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) idF vom 21.02.1985 (BGBl. Nr. 76/1985) zuletzt geändert durch die 96. Kundmachung vom 30. Juni 2022 (BGBl. I Nr. 96/2022). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009576/Schulpflichtgesetz%201985%2c%20Fassung%20vom%2011.04.2024.pdf> [11.04.2024].

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) idF vom 25.07.1962 (BGBl. Nr. 242/1962) zuletzt geändert durch die 165. Kundmachung vom 31. Oktober 2022 (BGBl. I Nr. 165/2022). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [11.04.2024].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 61. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf [22.02.2023].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 36. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_I_36/BGBLA_2012_I_36.pdfsig [22.02.2023].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 71. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_71/BGBLA_2018_I_71.pdfsig [22.02.2023].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 78. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40019399/NOR40019399.pdf> [22.02.2023].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 515. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_513_0/1993_513_0.pdf [15.0.2023].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018f). Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:fc07e936-fce5-4d11-bbb6-9919ae41d2ca/schulrecht_info_3_5822.pdf [11.04.2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). Rundschreiben Nr. 7/2019: Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=808> [11.04.2024].

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2016). UN-Behindertenrechtskonvention: Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [11.04.2024].

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2019). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> [13.11.2022].

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2019). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=522&attachmentName=Nationaler_Aktionsplan_Behinderung_Zwischenbilanz_2012_2015.pdf [22.02.2023]

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020). Evaluation des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020. Verfügbar unter: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:ec106d2c-7346-4360-8756-975de92d9576/Evaluierung_des_NAP_2012_2020.pdf [22.02.2023].

ICD-10 BMSGPK 2024- Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision-BMSGPK-Version 2024+1 Jänner 2024. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:64beaa0-ec63-4864-a954-0ee1beb9e5c8/ICD-10%2520BMSGPK%25202024%2B%2520-%2520SYSTEMATISCHES%2520VERZEICHNIS.pdf&ved=2ahUKEwi9spDXpIGGAxUAXvED-HXHOC_oQFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw20wVCITMnPrxiUMYwYWeFg

Keupp, Heiner: Normalität und Abweichung. Vortrag bei der 6. Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik am 06. bis 08. September 2007 in Freiburg. Verfügbar unter:

https://www.bsj-marburg.de/fileadmin/user_upload/fachbeitraege/Normalitaet-Abweichung-Heiner_Keupp.pdf [02.01.2024].

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (2018). Verfügbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40197605/NOR40197605.pdf> [22.02.2023].

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (1993). Verfügbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118410/NOR12118410.pdf> [02.01.2024].

Statistik Austria (2022). Bildung in Zahlen. Tabellenbestand. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf [26.10.2022].

Statistik Austria (2022). Bildung in Zahlen 2021/22 - Tabellenband. Verfügbar unter:

https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1865/Bildung_in_Zahlen_2021_22_Tabellen.zip [24.09.2023].

UNICEF: UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Stand 20 Mai 2022. Verfügbar unter:

https://www.unicef.de/_cae/re-source/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf [19.03.2023].