



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Inklusiver Sportunterricht an Wiener Schulen der Sekundarstufe I“

„Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2012/13“

Verfasser

Alexander Six

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Bewegung und Sport und UF Italienisch

Betreuerin:

Univ. Ass. Mag^a. Dr. Maria Dinold

Danke...

...meiner Familie und besonders meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und mich immer emotional und finanziell unterstützt haben. Ohne Sie wäre dieses Studium und diese Arbeit nicht möglich gewesen.

...all meinen Freunden und Studienkollegen, die mich in den letzten Jahren unterstützt und begleitet haben. Danke Magdalena für die Unterstützung in jeglicher Form.

...Harald Leonhartsberger, für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung.

...Gerhard Klaus fürs Korrekturlesen.

...meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ. Ass. Mag^a. Dr. Maria Dinold für die gute Betreuung.

Abstract

Gesetzliche Bestimmungen sehen vor, dass in Österreichs Pflichtschulen eine gemeinsame Beschulung von SchülerInnen mit und ohne Behinderung stattfindet. Für die Umsetzung dieser Forderung sind räumliche Barrieren mithilfe architektonischer Veränderung zwar rasch beseitigt und der Zugang für alle ermöglicht, die soziokulturellen Barrieren hingegen, lassen sich nicht so einfach abbauen, sondern erfordern von allen Beteiligten ein Umdenken im Miteinander.

Aufgrund der individuellen Leistungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder ist davon auszugehen, dass sich die im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu unterrichtenden Gruppen durch Heterogenität kennzeichnen. Für die Sportlehrkräfte entstehen daher im Vergleich zum Unterricht von Regelklassen neue Aufgaben, Ziele und Herausforderungen. Vertreter der inklusiven Sportpädagogik haben dazu diverse Prinzipien und didaktische Konzepte erarbeitet, deren Ziel einerseits die Förderung der Kinder nach ihren individuellen Voraussetzungen ist, andererseits streben sie eine vollständige Teilhabe von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen am Sportunterricht an. Die Unterrichtenden sind angehalten, mit den bestehenden Unterschieden umzugehen, diese im Unterricht zu thematisieren und sie als Chance für ein gemeinsames Lernen zu nutzen. Für die Bewältigung von Heterogenität und die Förderung sozialen Miteinanders sind Interaktionen zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen in unterschiedlichen Lernsituationen obligatorisch.

Die Auswertung einer quantitativen Untersuchung mittels Onlinefragebögen soll klären, ob die oben genannten gesetzlichen Bestimmungen erfüllt und wie die Forderung der inklusiven Pädagogik nach der vollständigen Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung an den Wiener Schulen der Sekundarstufe I, umgesetzt werden.

Abstract

Policies state that in Austrian compulsory schools disabled students have to be taught together with students who are not disabled. This demand can relatively easily be met by architectonic adjustments aimed at levelling physical barriers which consequently provide physical access to everybody. However, the sociocultural barriers cannot be as easily overcome, but call for a change of attitude of the persons involved.

Due to individual achievements and learning premises of the children, it can be assumed that the groups which should be taught in the subject of PE (physical education) can be seen as heterogeneous. Hence, there are new demands, goals and challenges for PE teachers in these classes as compared to regular school classes where there are different groups. Scholars of inclusive didactics in PE developed concepts for these new challenges; the goal of which is the support of the students according to their individual preconditions, and the possibility to enable a complete participation of students with disabilities in PE classes. In achieving these goals, teachers are coerced to deal with the given differences, to address them in lessons and to see them as an opportunity for collective learning. In order to overcome heterogeneity and to support social cooperation, interactions between “normal” and disabled students in various learning situations are obligatory.

The analysis of a quantitative study carried out via online questionnaires should reveal if the above mentioned legal requirements are fulfilled and how the demand of inclusive pedagogy enables disabled students to fully participate in lowersecondary schools in Vienna.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Begriffsbestimmungen	9
2.1. Behinderung.....	9
2.2. Integration.....	10
2.3. Inklusion	12
3. Von Integration zur Inklusion	12
3.1. Kritik an Integration	14
3.2. Kritik an Inklusion.....	15
3.3. Integrationspädagogik vs. Inklusive Pädagogik	16
3.4. Zusammenfassung	18
3.5. Schule für alle	20
3.6. Index für Inklusion	22
4. Inklusiver Sportunterricht	24
4.1. Heterogenität und Mehrperspektivischer Sportunterricht	25
4.2. Planung und didaktische Konzepte.....	28
4.3. Umsetzung inklusiven Sportunterrichts.....	29
4.3.1. Innere Differenzierung	31
4.3.2. Unterstützungsmaßnahmen	33
4.3.3. Soziales Lernen	34
4.3.4. Lernsituationen.....	36
5. Schädigung und Behinderung	39
5.1. ICIDH und ICF	39
6. Arten von Behinderungen und ihre Bedeutung für den Sportunterricht	42
6.1. Körperliche Behinderungen.....	43
6.1.1. Bedeutung für den Sportunterricht.....	44

6.2.	Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen	44
6.2.1.	Bedeutung für den Sportunterricht	45
6.3.	Behinderung der geistigen Leistungsfähigkeit	46
6.3.1.	Bedeutung für den Sportunterricht	48
6.4.	Psychische Behinderungen	49
6.4.1.	Bedeutung für den Sportunterricht	50
6.5.	Mehrfachbehinderungen	50
6.5.1.	Bedeutung für den Sportunterricht	51
6.6.	Sonstige Behinderungen	51
7.	Inklusion in Österreichs Schulen.....	52
7.1.	Sonderpädagogischer Förderbedarf	52
7.2.	Gesetzeslage	55
7.2.1.	Hauptschule	56
7.2.2.	Neue Mittelschule	56
7.2.3.	AHS-Unterstufe.....	57
7.2.4.	Polytechnische Schule.....	57
7.3.	Inklusion in Wiener Schulen	58
7.4.	Gesetzeslage Wien.....	58
7.4.1.	Hauptschule und Neue Mittelschule	58
7.4.2.	Polytechnische Schulen.....	59
8.	Theoretische Überlegungen zur praktischen Untersuchung.....	60
8.1.	Forschungsdesign	60
8.2.	Beschreibung der Stichprobe	62
9.	Fragebogaufbau und Ablauf der Untersuchung.....	64
9.1.	Fragebogenkonstruktion	64
9.2.	Ablauf und Schwierigkeiten	66
9.3.	Rücklaufquoten.....	67
10.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der SchulleiterInnen – Fragebogen I... 69	

10.1.	Informationen über Schultyp und Standort.....	69
10.2.	Sportlicher Schwerpunkt.....	70
10.3.	Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung	71
10.4.	Prinzipien und Ziele im Schulprofil.....	72
10.5.	Kenntnisse inklusiver Grundlagen.....	73
10.5.1.	Index für Inklusion	73
10.5.2.	Qualitätsstandards.....	74
10.5.3.	Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020 (NAP)	75
10.6.	Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen	75
10.6.1.	Schulgelände und Schulgebäude	75
10.6.2.	Klassenräume und Sanitäranlagen.....	76
10.6.3.	Garderoben und Sportgarderoben.....	77
10.6.4.	Sportanlagen und Materialien.....	78
10.7.	Fort- und Weiterbildung	79
10.7.1.	Zugang zu Fort- und Weiterbildung	79
10.7.2.	Nachfrage an Fort- und Weiterbildung.....	79
10.7.3.	Rolle der Schulleitung	80
10.8.	Schulentwicklungsprozesse	81
10.9.	Alternativangebote	81
10.10.	Zusammenarbeit und Austausch.....	82
10.11.	Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung.....	82
10.12.	Einsatz von Zusatzpersonal.....	83
10.12.1.	Zusätzliche SonderpädagogInnen.....	83
10.12.2.	Anzahl der SonderpädagogInnen.....	84
10.12.3.	Grund für keinen Einsatz von SonderpädagogInnen.....	84
10.13.	Teilnahme an Schulveranstaltungen	85
10.13.1.	Sommer- oder Wintersportwoche.....	85
10.13.2.	Schulveranstaltungen.....	86

11.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der SportlehrerInnen – Fragebogen II.	87
11.1.	Zur Person	87
11.1.1.	Geschlecht	87
11.1.2.	Alter	88
11.1.3.	Berufserfahrung in Jahren insgesamt	88
11.1.4.	Berufserfahrung mit inklusiven Klassen	89
11.2.	Ausbildung	90
11.2.1.	Zusatzausbildung	90
11.2.2.	Wunsch nach Zusatzausbildung	90
11.2.3.	Selbständige Weiterbildung.....	91
11.3.	Außerschulische Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung	91
11.4.	Theoretisches Wissen.....	92
11.5.	Unterstützung von Seiten der SchulleiterInnen	92
11.6.	Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung.....	93
11.7.	Ziele inklusiven Schulsports	94
11.8.	Behindertengerechte Einrichtung und Beschaffenheit.....	95
11.9.	Inklusive Klassen und SchülerInnen mit Behinderung im Schuljahr 2012/13	96
11.9.1.	Inklusiv geführte Klassen	96
11.9.2.	Anzahl SchülerInnen mit Behinderung	96
11.10.	Behinderungsarten der SchülerInnen	97
11.11.	Inklusiver Sportunterricht	97
11.11.1.	Gründe für Befreiung vom Sportunterricht	97
11.11.2.	Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung.....	98
11.12.	Zusammenarbeit mit KollegInnen und SonderpädagogInnen	99
11.12.1.	Austausch mit KollegInnen	99
11.12.2.	Zusammenarbeit mit zusätzlichen SonderpädagogInnen	99
11.12.3.	Gemeinsame Unterrichtsplanungen.....	100
11.12.4.	Häufigkeit der Besprechungen mit SonderpädagogInnen	100

11.12.5.	Teamteaching mit SonderpädagogInnen	101
11.12.6.	Häufigkeit gemeinsamer Gespräche und Reflexionen	101
11.12.7.	Kooperation mit SonderpädagogInnen	102
11.12.8.	Wunsch nach zusätzlichen SonderpädagogInnen	102
11.13.	Integrations- und RegelschülerInnen	103
11.13.1.	Lernsituationen	103
11.13.2.	Gemeinsame Aktivitäten	104
11.13.3.	Offene oder entdeckende Lernformen	104
11.14.	Homogenität und Heterogenität	105
11.14.1.	Einfluss von Homogenität	105
11.14.2.	Umgang mit Heterogenität	105
11.15.	Regel- und IntegrationsschülerInnen im Unterricht.....	106
11.15.1.	Umgang mit IntegrationsschülerInnen	106
11.15.2.	Lob und positive Bestärkung	106
11.16.	Interaktion zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen.....	107
11.16.1.	Offenheit und Ablehnung	107
11.16.2.	Einstellungen und Verhaltensweisen.....	108
11.16.3.	Unterstützung bei Aufgabenbewältigung	109
11.16.4.	Kooperation	109
11.16.5.	Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz	110
11.16.6.	Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit.....	111
11.17.	Unterrichtsinhalte.....	111
11.17.1.	Traditionelle Sportspiele.....	111
11.17.2.	Getrennte Spielangebote.....	112
11.18.	Thematisierung von Unterschieden	112
11.19.	Lernklima	113
11.20.	Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung	114
11.20.1.	Beurteilung	114

11.20.2.	Kriterien für Leistungsbeurteilung	115
12.	Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	115
12.1.	Ergebnisvergleich mit Burgenland und Oberösterreich.....	118
12.2.	Fazit.....	119
13.	Literaturverzeichnis.....	121
13.1.	Internetquellen	123
14.	Abbildungsverzeichnis	124
15.	Abkürzungsverzeichnis	126
16.	Anhang	128
16.1.	Bewilligung der Fragebogenerhebung	128
16.2.	Fragebogen an die Schulleitung	129
16.3.	Fragebogen an die SportlehrerInnen	134
16.4.	Lebenslauf.....	142
16.5.	Erklärung.....	143

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit gibt einen Überblick über die aktuelle Situation von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht an Wiener Schulen der Sekundarstufe I. Die Frage nach der Teilhabe von Kindern mit Behinderung am Unterrichtsfach Bewegung und Sport, soll mithilfe eines hermeneutischen Abschnittes und einer empirischen Untersuchung beantwortet werden.

Obwohl sich Österreich 2008 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonventionen im weiteren Sinn dafür verpflichtet, SchülerInnen mit Behinderung das Recht auf die Teilnahme am Schulsport zu gewähren, kann der gemeinsame Unterricht von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) vom Beginn der Integrationspädagogik in den 1980er Jahren bis heute häufig nur als ein räumliches Beisammensein charakterisiert werden. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts vollzieht sich ein Wechsel von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik, wobei sich für die Befürworter der Inklusionspädagogik auch Verbesserungen hinsichtlich der Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung am Unterricht ergeben. Experten auf diesem Feld sind u. A. Ewald Feyerer, Georg Feuser, Friedhold Fediuk, Andreas Hinz und Alfred Sander, die in Bezug auf die Integrations- bzw. Inklusionsthematik ganz unterschiedliche Meinungen vertreten, welche im Laufe dieser Arbeit diskutiert werden. Zum Thema Inklusion in Verbindung mit Schulsport gibt es im deutschsprachigen Raum bereits einige Publikationen und Untersuchungen. Zu den zuvor genannten Fachgrößen, die sich mit Heterogenität im Sportunterricht auseinandersetzen, zählen noch Michael Schoo und Bettina Wurzel. Eine besondere Bedeutung für den empirischen Teil dieser Arbeit stellt die Untersuchung von Schmelzer (2012) dar, welche die Situationen von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht an Burgenlands Schulen der Sekundarstufe I erläutert. Überdies wird auf Harald Leonhartsberger verwiesen, der zur gleichen Zeit eine Untersuchung zur selben Thematik in Oberösterreichs Schulen der Sekundarstufe I durchführte.

Nun zum Aufbau der Arbeit. Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit soll geklärt werden, ob es sich beim Übergang zur Inklusionspädagogik lediglich um einen Etikettenwechsel handelt, oder ob mithilfe neu erarbeiteter Prinzipien und Methoden die Heterogenität im Unterricht berücksichtigt und als Chance erkannt wird. Außerdem stellt sich die Frage nach dem Einfluss der inklusiven Pädagogik auf den Sportunterricht und deren Maßnahmen zur Realisierung einer „Schule für alle“.

Ein weiteres Kapitel dieser Arbeit thematisiert die Umsetzung inklusiven Sportunterrichts mit heterogenen Gruppen. Dabei werden bedeutende Konzepte deutscher Sonderpädagogen wie beispielsweise von Schoo und Wurzel herangezogen, die für die Planung, Durchführung und Reflexion eines mehrperspektivischen Unterrichts von SchülerInnen unterschiedlicher Lern- und Leistungsvoraussetzungen relevant sind. Überdies soll die Möglichkeit unterschiedlicher Differenzierungs- und Unterstützungsmaßnahmen und das Angebot diverser Lernsituationen von Seiten der Lehrkräfte beleuchtet werden.

In einem weiteren Punkt kommt es zur Systematisierung der Behinderungsarten nach Jochheim und Van der Schoot. Der Einfluss bestimmter Beeinträchtigungen auf die Ausübung von Sport und die Teilhabe am Sportunterricht sollen demzufolge geklärt werden.

Der letzte Abschnitt des hermeneutischen Teils beschäftigt sich mit der gesetzlichen Regulierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der zahlenmäßigen Aufteilung von SchülerInnen mit SPF in den Schulen der neun Bundesländern. Anschließend kommt es zur Erläuterung der Gesetzeslage hinsichtlich Integration bzw. Inklusion in Österreichs Schulen der Sekundarstufe I.

Mit dem Recht auf eine „Schule für alle“, also auch für Kinder mit Beeinträchtigungen, wächst die Heterogenität in Wiens Sportunterricht. Die SchulleiterInnen, die Lehrkräfte, aber auch die RegelschülerInnen werden daher mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Diesbezüglich treten zahlreiche Fragen auf: „Wie gehen die Unterrichtenden mit der Verschiedenheit der SchülerInnen um und bilden sie sich auch fachspezifisch weiter?“. „Sind sich die SchulleiterInnen über ihre Rolle und Aufgabe bewusst, die Lehrkräfte hinsichtlich dieser Thematik in allen Belangen zu unterstützen?“. „Wie kann die Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen bewertet werden?“. Der empirische Teil dieser Diplomarbeit versucht diese Fragen u. Ä. zu klären. Vor der Interpretation und Darstellung der Untersuchungsergebnisse kommt es noch zur Beschreibung des Forschungsdesigns, der Stichprobe sowie zur Erläuterung des Fragebogaufbaus und des Ablaufs der Untersuchungsablaufs.

2. Begriffsbestimmungen

In den folgenden Unterkapiteln werden die für diese Arbeit relevanten Termini genauer erläutert.

2.1. Behinderung

Obwohl die Erläuterung des Terminus „Behinderung“ Tendenz zur Kategorisierung, Ausgrenzung oder auch Distanzierung enthält, werden dennoch die gängigsten Definitionen der Fachliteratur des österreichischen Rechts und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dargestellt (vgl. Rheker, 1993, S. 16f). Die folgenden Begriffsbestimmungen dienen nicht dem Zweck der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung, sondern sollen die trennscharfe Verwendung der Termini ermöglichen.

Im Jahr 1973 erlässt der deutsche Bundesrat folgende Definition für Behinderung:

„Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinn gelten alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer Förderung.“ (Bintinger et al., 2005, S. 27)

Für SchülerInnen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigungen besondere Unterstützungsmaßnahmen benötigen, gibt es die Möglichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Anspruch darauf hat jedes Kind, das

„infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogischen Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist.“ (SchPFG, § 8, Abs. 1)

Im Behindertenkonzept der Österreichischen Bundesregierung (1992) ist folgendes verankert:

„Behinderte Menschen sind Personen jeglichen Alters, die in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld körperlich, geistig oder seelisch dauernd wesentlich beeinträchtigt sind. Ihnen stehen jene Personen gleich, denen eine solche Beeinträchtigung in absehbarer Zeit droht.“ (Rubisch, 1993, S. 8)

Zu lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeldern zählen „die Bereiche Erziehung, Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Beschäftigung, Kommunikation, Wohnen und Freizeitgestaltung.“ (Rubisch, 1993, S. 8)

Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“, abgekürzt ICF, gilt seit 2001 als erweitertes und adäquateres Nachfolgermodell der ebenfalls von der WHO ausgearbeiteten „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)“. Im Zuge dieser Überarbeitung wird Behinderung als „formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziten Bezugnahme auf Kontextfaktoren“ verstanden und nicht mehr als Beschreibung einer Komponente wie beispielsweise Körperfunktionen oder Schädigungen (DIMDI, 2005, S. 5).

Hinsichtlich der Bezeichnung von Menschen mit funktionalen Einschränkungen schreibt die WHO keine Ausdrucksweise vor, sondern betont das Recht der Menschen auf eine Titulierung ihrer Wahl (vgl. DIMDI, 2005, S. 171).

2.2. Integration

Für den Begriff „Integration“ gibt es diverse Definitionen, die in unterschiedlichen Fachwissenschaften vielseitigen Gebrauch finden. Für diese Arbeit sind Erläuterungen dieses Begriffes im sozialen und pädagogischen Kontext relevant.

„Integration“ kommt vom lateinischen „integratio“ und bedeutet laut Duden „Wiederherstellung eines Ganzen“. (DUDEN, 2013, 26.07.2013)

Hinsichtlich der „Wiederherstellung des Ganzen“, versteht Speck unter Integration ein „Vorhaben“, bei dem „bisher außenstehende Personen zugehörige Glieder einer sozialen

Gruppe werden sollen“. Er spricht von einer „Einfügung in ein (bereits bestehendes) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität.“ (Speck, 2003, S. 392)

Spricht man von „sozialer Integration“, so kann man sie als eine

„Prozeß- [sic] und eine Zielvorstellung beschreiben, die darauf gerichtet ist, daß [sic] Menschen in sozialen Gruppen und Institutionen zusammenleben, d.h., sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht.“ (Speck, 2003, S. 391)

Für die Situation von Personen mit Behinderung

„bedeutet Integration im weitesten Sinne die volle Eingliederung behinderter Menschen in das gesellschaftliche Leben, die nur gelingen kann, wenn Integration auch als Prozeß [sic] der Veränderung gesehen wird, der bis an die Wurzeln unseres Gesellschafts- und Bildungssystems geht.“ (Feyerer, 1998, S. 16)

Der Sportpädagoge Friedhold Fediuk beschreibt integrativen Schulsport als

„gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Fach Sport, während des gesamten Unterrichts oder partiell. Die Partizipation meint nicht bloß das räumliche Beisammensein, sondern einen tiefgreifenden Veränderungsprozeß [sic] der sportpädagogischen Leitvorstellungen, Unterrichtsformen und deren Voraussetzungen in Richtung einer Konzeption, die auf die Entfaltung der Individualität aller Schüler, die Bewältigung eines erhöhten Ausmaßes an Heterogenität in den Gruppierungen und die Bereitstellung der notwendigen Bedingungen für einen integrationsfähigen Schulsport zielt.“ (Fediuk, 1999, S. 6)

2.3. Inklusion

Der Terminus „Inklusion“ leitet sich vom lateinischen „includere“ (=einschließen) ab und kann als „Einschließung“ oder „Eingeschlossensein“ verstanden werden. Als Gegenbegriff von „Exklusion“ bezieht sich Inklusion „nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern z.B. auch auf Menschen mit Migrationshintergrund oder in Armut lebende Menschen“ (Speck, 2010, S. 60 ff), welche gleichberechtigt in eine Gemeinschaft einbezogen werden.

Der Index für Inklusion (2003) definiert „Inklusion“ im schulischen Kontext als eine

„Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird.“ (2003, S. 10)

Angesichts der oben angeführten Definitionen bedeutet Inklusion im Sportunterricht die Ermöglichung einer Teilhabe aller SchülerInnen am Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport, die nicht nur durch den Abbau räumlicher, sondern auch soziokultureller Barrieren ermöglicht wird. Dabei wird die Heterogenität einer Gruppe als Chance für gemeinsames Lernen wahrgenommen.

3. Von Integration zur Inklusion

Der Integrationsbegriff entsteht im 19. Jahrhundert im Bereich der Philosophie und gelangt über die Soziologie in die Pädagogik, wobei sich der Terminus meist auf die soziale Integration rassischer und ethnischer Minderheiten beschränkt. Integration findet im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren in der Sonderpädagogik Anwendung. In Deutschland kommt es dank des Deutschen Bildungsrates, der im Jahre 1973 eine gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung fordert, zu vermehrter Auseinandersetzung mit dem Thema der Integration und folglich wird zu Beginn der 1980er Jahre die erste integrative Schule installiert. (vgl. Debling, 2008, S. 17)

Blickt man nach Österreich, so ist in der Ersten Republik das Bestreben von Chancengerechtigkeit zwar präsent, jedoch wird dies mit der Idee der Teilung oder Separation der SchülerInnen in homogene Gruppen in Verbindung gebracht. Der Gedanke einer Homogenisierung führt in der Zweiten Republik zur Differenzierung nach Schularten und

Lehrplänen und es kommt zur Installation von Sonderschulen, die zuvor als Hilfsschulen auftraten (vgl. Tuschel, 2005, S. 16). Im Schuljahr 1984/85 entsteht im burgenländischen Oberwart die erste Integrationsklasse. Auslöser dafür sind Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder, die sich in Elterninitiativen bundesweit zusammenschließen und dank guter Öffentlichkeitsarbeit die Einrichtung einer Arbeitsgruppe im Ministerium bewirken. Aufgrund der Unterstützung von LehrerInnen, SchulleiterInnen, Bezirks- und LandesschulinspektorInnen, aber auch mancher Politiker, die sich positiv für einen gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder aussprechen, kommt es 1996 zu einer gesetzlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts. (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 25 ff)

Dem Terminus der Integration steht der aus der Soziologie stammende Inklusionsbegriff gegenüber. Der deutsche Soziologe Niklas Luhmann versucht das Begriffspaar „Inklusion“ und „Exklusion“ wissenschaftlich zu beschreiben und bringt es mit Partizipationsmöglichkeiten und Partizipationsschwierigkeiten in der modernen Gesellschaft in Verbindung. (vgl. Speck, 2010, S. 63)

Bei der im Jahr 1994 stattfindenden UNESCO-Weltkonferenz zum Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ in Salamanca/Spanien, wird der Terminus „Inklusion“ eingeführt. Die Salamanca-Erklärung hält fest, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten“ (Österreichische UNESCO-Kommission, 1994, S. 14).

Anfangs handelt es sich dabei lediglich um einen Austausch der Begriffe, denn das englische Wort „inclusion“ war zuvor ein gängiger Terminus in den Vereinigten Staaten. Aufgrund der großen Bedeutung der Salamanca-Erklärung, findet sich „inclusion“ in den UN-Behindertenrechtskonventionen von 2006 wieder. Der neue Begriff wird mit Chancen und Ideen in Verbindung gebracht und es kommt zur Ablöse des vorherigen Leitbegriffes „Integration“. (vgl. Speck, 2010, S. 59)

In den letzten Jahren hat sich in der Pädagogik ein Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion vollzogen, was eine starke Begriffsdiskussion zur Folge hat. Die beiden Termini finden je nach Autor unterschiedliche Anwendung. Es kommt vor, dass sie entweder als

Gegensatzpaar oder auch als Synonym betrachtet werden. Die Autoren sind sich über die Verwendung der Begriffe nicht einig, was sich im wissenschaftlichen Diskurs zwischen den Pädagogen widerspiegelt.

Der Hamburger Professor für Lernbehindertenpädagogik Hans Wocken spricht von einem Fassadenwechsel und macht darauf aufmerksam, dass ein bestimmter Abgrenzungszwang die Gefahr der Abwertung von Integration verbirgt. Schuldzuweisungen und Verurteilungen führen zur Entwürdigung der Integrationspädagogik und stellen diese in den Schatten. (vgl. Amrhein, 2011, S. 20 f)

3.1. Kritik an Integration

Integration und Inklusion unterliegen demselben Grundgedanken, nämlich dass „das Bemühen um gleichberechtigte, gleichwertige, barrierefreie und unbegrenzte Teilhabe aller an allen Bereichen des Gemeinwissens als Realisierung eines Menschenrechts verstanden wird.“ (Feuser, 2010, S. 17)

Es ist jedoch festzuhalten, dass es mit dem Wechsel von der „Integration“ zur „Inklusion“, auch zu einer Weiterentwicklung einer optimierten und umfassenden Integration gekommen ist. Die Heterogenität in der Klasse wird nicht mehr als Störfaktor, sondern als Realität bzw. Ausgangslage wahrgenommen. (vgl. Sander, 2004, S. 242)

Trotzdem erntet das Integrationsvorhaben viel Kritik. Laut Speck „kann von Menschen mit Behinderung nicht verlangt werden, dass sie sich in bestehende Strukturen Nichtbehinderter einfügen.“ (Speck, 1991, S. 289)

Im Bereich der Behinderungen wird bewusst der Begriff „Inklusion“ verwendet, da er sich aufgrund der umfassenderen Bedeutung nicht nur auf Bildung, sondern auch auf das Wohnen, Leben und auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt, Gesundheitssystem und Freizeitbereich bezieht (vgl. Schwalb & Theunissen, 2009, zit. in Speck, 2010, S. 70). Speck kritisiert am Modell der Integration, „dass es insgesamt nur partielle Gemeinsamkeiten innerhalb des im Grunde geteilten Systems hervorgebracht habe“ (2010, S. 59 f). Obwohl dank der Thematisierung von Integration und Integrationsprozessen eine größere Sensibilität für Personen mit Behinderungen erreicht wurde, kann man jedoch nicht von einer Beseitigung von Segregation und Selektion in allen Lebensbereichen sprechen (vgl. Bintinger et al., 2005, S. 22).

Wocken ist der Ansicht, dass in der Schulrealität die Ziele der Integrationspädagogik weitgehend verfehlt wurden und es zu einer neuen Form „partieller Ausgliederung“ gekommen ist (vgl. Speck, 2010, S. 57). Sander spricht davon, dass sich Integration zum Synonym von Aussonderung entwickeln kann, insofern dass ein/e behinderte/r SchülerIn eine negativ besetzte Rolle in der Regelklasse einnimmt (vgl. Sander, 2004, S. 241). Ein bloßes „Eingegliedertwerden“ in eine Klasse oder in eine allgemeine Schule entspricht nicht dem Sinn der Integrationsidee. (Speck, 2010, S. 57).

Andreas Hinz, ein Spezialist auf dem Gebiet der Integrationspädagogik, nennt einige Punkte der Integration, welche hinsichtlich der Umsetzung in die Praxis versäumt wurden (Hinz, 2007, S. 83 ff):

- Der Integration ist es nicht gelungen, sonderpädagogische Etikettierungen und Kategorisierung zu überwinden.
- Der Integration ist es nicht gelungen, zu einem komplexen Verständnis von Heterogenität vorzudringen.
- Der Integration ist es nicht gelungen, die sonderpädagogische Rolle wirklich neu zu definieren.
- Der Integration ist es schließlich nicht gelungen, die Vorstellung von zwei Gruppen innerhalb einer Klasse zu überwinden.

3.2. Kritik an Inklusion

Obwohl der Begriff Inklusion nicht nur „Einschließung“, sondern auch „verschließen“ oder „absperren“ bedeutet, wird er heute als soziales „Eingeschlossensein“ und Einbezogensein in der Gesellschaft verstanden (vgl. Speck, 2010, S. 61).

Allerdings ist Hinz der Ansicht, dass Inklusion „nie endgültig erreicht“ werden kann und man erst dann von Inklusion als Gemeinsamkeit im Lernen sprechen kann, wenn das „ganze Schulsystem sich zu einem Modell der pädagogisch gewollten Vielfalt und Gleichheit der individuellen Chancen umgewandelt habe“ und „kein eigenständiges Thema mehr darstelle.“ (Hinz, 2003, zit. in Speck, 2010, S. 71)

Überdies ist er der Meinung, dass es sich um einen reinen Etikettenwechsel handelt: „Inklusion bedeutet auf der Theorieebene für die integrationspädagogische Sicht keine neuen

Zugänge, Aussagen oder Ansätze. Was Integrationspädagogik in der Theorie vertreten hat, entspricht der Inklusion [...].“ (Hinz, 2007, S. 87)

Auch Hölter betrachtet Inklusion lediglich als „eine Übergangsbezeichnung auf dem Weg, eine uneingeschränkte Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung an allen Dimensionen des Lebens einzufordern.“ (Hölter, 2008, S. 97)

Während Wocken realistisch versucht, „die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“ (Wocken, 2009, zit. in Speck, 2010, S. 58), ist Amrhein der Ansicht, dass Inklusion nicht als Qualitätsmerkmal betrachtet werden kann, dem man unbekümmert vertrauen sollte (vgl. Amrhein, 2011, S. 21).

3.3. Integrationspädagogik vs. Inklusive Pädagogik

Wie bereits erwähnt, befürwortet der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1973 den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und sieht in seiner Förderung eine große Chance. Die Vorteile der integrativen Pädagogik, bei der SchülerInnen je nach Leistungsniveau oder Lerntempo individuelle Förderung erhalten, zeigen sich schnell. Ziel dieser Pädagogik ist die Vermeidung einer Auslagerung pädagogischer und therapeutischer Hilfe und die Ermöglichung einer gemeinsamen Teilhabe von Kindern mit und ohne Behinderungen am Bildungswesen, an der Freizeit und auch am Sport. (vgl. Debling, 2008, S. 19 ff)

Feuser spricht von einer kindzentrierten und basalen Pädagogik, bei der die Kooperation und Interaktion aller Kinder unterschiedlicher Lern- und Leistungsniveaus und Kompetenzen im Vordergrund steht. (vgl. Feuser, 1995, S. 168)

Feyerer ordnet der integrativen Pädagogik folgende Prinzipien zu, welche anschließend genauer beschrieben werden: „Kind-Umfeld-Ansatz, tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, Unteilbarkeit der Integration, Ausschluss von Schulstufen oder Schulformen, Wohnortbezug durch Regionalisierung des Bildungsangebotes, Dezentralisierung der Hilfen, Vielfältigkeit, Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit“. (Feyerer, 1998, S. 38 ff)

Der „Kind-Umfeld-Ansatz“ befasst sich mit der Interaktion der Kinder mit der Gesellschaft und der sozialen Umwelt. Jede Schule verfügt über gewisse Fähigkeiten, mit denen sie sich

dank vielfältiger pädagogischer Möglichkeiten an die Bedingungen des Einzelnen anpasst, anstatt eine Anpassung und Eingliederung von den SchülerInnen zu verlangen.

Die „tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt“ als Prinzip der integrativen Pädagogik lehnt ein Lernen im Sinne von Reproduktion abstrakter Lernschritte ab und verlangt einen Aneignungsprozess mittels aktiver Auseinandersetzung mit entscheidenden Handlungsfeldern der Umwelt. Unabhängig von der Art und dem Grad der Behinderung darf kein Kind von Bildung ausgeschlossen werden, sondern soll in Kooperation mit anderen SchülerInnen am selben Gegenstand lernen. Unter der Idee „Integration ist unteilbar“, versteht man die Vermeidung einer Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vom Bildungswesen und die sofortige Abgabe etwaiger Problemsituationen an SpezialistInnen. In der Realität der Integrationspädagogik müsste das Umfeld an die Voraussetzungen und Bedingungen der Kinder und Jugendliche angepasst werden, damit es zu keiner Ausgliederung kommt.

Damit SchülerInnen mit Behinderungen nicht mit einem „Ausschluss von Schulstufen oder Schulformen“ konfrontiert werden, sind die Bedingungen der jeweiligen Schultypen und Schulen für die Wahl ausschlaggebend und müssen den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Kindes gerecht sein. Aufgrund der Tatsache, dass eine Einteilung der SchülerInnen nach Schulstufen und Schultypen aufgrund äußerer Differenzierung das Zustandekommen homogener Gruppen verstärkt, so ermöglicht die Anwesenheit von SchülerInnen mit Behinderungen die Diversität zu thematisieren und zu erleben.

Unter dem Prinzip „Wohnortbezug durch Regionalisierung des Bildungsangebotes“ versteht man die Öffnung der Institution Schule im Sinne von Schule als Ort der Begegnungen und des Lernens. Die Probleme der Kinder werden zum Lerninhalt in einer ihnen vertrauten Umgebung.

Um die Teilhabe am gemeinsamen Lernen aller Kinder nicht nur in Sondereinrichtungen, sondern auch in anderen Schultypen garantieren zu können, ist eine „Dezentralisierung der Hilfen“, notwendig. Voraussetzungen dafür sind der Abbau räumlicher Barrieren und ein spezielles Förderangebot mithilfe geeigneter Materialien.

Die Idee der „Vielfältigkeit“ spielt in der Integrationspädagogik eine wichtige Rolle. Aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen ist das Verlangen nach gleichen Lerninhalten und gleichem Lerntempo irrelevant. Methodenvielfalt, individuelle Lernziele und Beurteilungsformen ermöglichen die Umsetzung dieses Prinzips.

Ein weiteres Prinzip, welches die integrative Pädagogik kennzeichnet, verweist auf einen ganzheitlichen Lernprozess, bei dem sowohl körperliche als auch soziale und emotionale

Fähigkeiten der SchülerInnen gefördert werden. Das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ hat eine optimale Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Ziel, wobei gezielt die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund stehen sind.

Zum Abschluss nennt Feyerer das Prinzip der „Freiwilligkeit“ der Unterrichtenden. Um eine erfolgreiche Integration von SchülerInnen gewährleisten zu können, müssen LehrerInnen bereit sein, sich von ihren zuvor gefestigten Einstellungen, Handlungsmustern und inneren Grenzen zu distanzieren.

Man kann davon ausgehen, dass die Integrationspädagogik der 1990er Jahre zum Großteil der aktuellen inklusiven Pädagogik entspricht.

Sander versteht unter inklusiver Pädagogik eine Pädagogik, „die auf der Theorieebene die verschiedenen Ansätze der heutigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen weiter pflegt, jedoch in systematischem Dialog miteinander; und die auf der Praxisebene multi- und interdisziplinäre Handlungskompetenzen für gemeinsames Lernen und Leben vermittelt.“ (Sander, 2002, S. 60)

3.4. Zusammenfassung

Zur genaueren Abgrenzung stellt Hinz (2002) die beiden Begriffe in ihrer praktischen Umsetzung gegenüber:

PRAXIS DER INTEGRATION	PRAXIS DER INKLUSION
Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderte/nicht Behinderte, mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses von Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene

Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für Einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und der Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

Abb. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (Quelle: Hinz, 2002, S. 359)

Hinz fasst die Unterschiede zwischen Integrations- und Inklusionspraxis zusammen:

„Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systematischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung uns allen beteiligten Berufsgruppen voranbringen will.“ (Hinz, 2002, S. 359 f)

Grundsätzlich kann man von einer Ablöse des Integrationsbegriffes durch Inklusion sprechen. Die Systeme und Strukturen werden für Menschen mit und ohne Behinderung geöffnet, wobei durch die Verwendung von Integration als Wiedergutmachung der in der Vergangenheit

begangenen Fehler, wie beispielsweise der Segregation und Selektion nun mithilfe von Einrichtungen, diese überwunden werden soll. Man spricht auch von Re-integration, denn es wird versucht, die zuvor ausgegliederten Menschen im Nachhinein wieder in die Gesellschaft einzufügen. Inklusion ist dieser Sache einen Schritt voraus, denn es wird bereits im Vorhinein jegliche Art von Abgrenzung und Ausgliederung vermieden, somit kann auf den „Re-integrations-Prozess“ verzichtet werden. Es entsteht für alle relevanten Lebensbereiche eine neue Denkweise, welche sich nicht nur durch bloße Begriffsveränderungen und Etikettierungen auszeichnet, sondern auch mit der Umsetzung der Aufgabe, Menschen mit Behinderung „normal“ machen zu können. Der Wunschgedanke einer vollständigen Inklusion scheitert oft an einer defizitorientierten Denk- und Handlungsweise in vielen Bereichen, wie unter anderem auch der Sonderpädagogik. (vgl. Bintinger et al., 2005, S. 38 f)

3.5. Schule für alle

Die Metapher „eine Schule für alle“ wurde bereits Mitte der 1990er Jahre als Zielvorstellung und Qualitätsmerkmal der Bildung von Seiten der IntegrationspädagogInnen verwendet und wurde auch mit dem Wechsel zu einer inklusiven Pädagogik beibehalten.

Eine Schule für alle

„will in besonderer Weise Grundqualifikationen sozialen Handelns vermitteln und versteht sich als wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer humanen und demokratischen Gesellschaft, die geprägt ist von gleichberechtigtem Miteinander verschiedenster Menschen, die sowohl Narren als auch Künstlern, sowohl Genies als auch Menschen mit Behinderungen die gleiche Achtung und Würde entgegenbringt.“ (Feyerer, 2005, S. 234)

Sie kann als nichtaussondernde Schule charakterisiert werden, die sich mit der Heterogenität der Kinder auseinandersetzt und ihre Erwartungen nach den individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder unterschiedlich gewichtet.

Eine Schule für alle wendet sich gegen Konkurrenz- und Wettbewerbsgedanken im Schulsystem und baut auf gegenseitige Kooperation und Unterstützung auf (vgl. Feyerer, 2005, S. 234 f). Zur Realisierung einer Schule für alle ist die Überwindung des derzeitigen Schulsystems, das als „Zwei-Systeme-Modell“ betrachtet werden kann, immanant. Dieses

System verhindert aufgrund von Selektion und Kategorisierungen ein gemeinsames Erleben und Leben von Kindern mit und ohne Behinderung. (vgl. Speck, 2010, S. 72)

Feyerer nennt fünf Prinzipien, die für die Realisierung einer Schule für alle maßgeblich sind (Feyerer, 2005, S. 236):

Die Forderung von „mehr Heterogenität, weniger Homogenität“ stößt in der Praxis auf unterschiedliche Meinungen. Die Aussage, dass es einen Zusammenhang zwischen guten Lernerfolgen und homogenen Lerngruppen gibt, hat eine Selektion und Sortierung der Lernenden zur Folge und bestärkt ein Schulsystem zweier Klassen. Zudem sind LehrerInnen aufgrund der Vielfältigkeit und der Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen zu unterschiedlichen Sozialschichten mit höheren Anforderungen konfrontiert. Vorteile einer heterogenen Schule sind einerseits bessere Leistungen, die aufgrund eines kooperativen gemeinsamen Lernens erzielt werden, andererseits wird eine Vielfalt hinsichtlich Lernstörungen oder Förderbedürfnissen als Normalfall betrachtet und im weiteren Sinn kommt es zu keiner Differenzierung mehr zwischen Inklusions- oder Integrationspädagogik, sondern alles fällt unter dem Punkt Pädagogik zusammen. (vgl. Speck, 2010, S. 73 ff)

Eine Beurteilung durch Zahlen bewirkt bei Kindern einerseits Angst und Stress, andererseits führt es zum gegenseitigen Vergleich mit anderen SchülerInnen. Da man jedoch von individuellen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Kinder ausgeht, müssen auch die Leistungen der Individuen beachtet und jegliche Vergleiche oder Pauschalisierungen aus dem Weg geräumt werden. Die Vermeidung des Vergleichens fördert ein gemeinsames Lernen der SchülerInnen und mündet in der Forderung nach „mehr Miteinander, weniger Gegeneinander“. (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 20 f)

Der Verzicht auf äußere Differenzierung, also die räumliche Trennung von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, soll mithilfe von innerer Differenzierung erreicht werden (vgl. BMUKK, 2009, S. 23). Dabei wird auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder Rücksicht genommen und es werden Differenzierungsmaßnahmen im Sinne diverser Lernformen wie „projektorientierter Unterricht, offene Lernformen, Schaffung von fächerübergreifenden Lernfeldern“ eingesetzt (BMUKK, 2009, S. 24). Das ermöglicht den SchülerInnen ein gemeinsames Erarbeiten von gleichen Inhalten und Gegenständen und führt also zum nächsten Prinzip. „Mehr innere Differenzierung, weniger äußere Differenzierung“.

Feyerer fordert „mehr Schülerzentriertheit, weniger Lehrerzentriertheit“ und wirft dem schulischen Lernen eine zu starke Orientierung am Lehrbuch und eine massive Zentriertheit an den Lehrpersonen vor. Die grundsätzliche Aufgabe von LehrerInnen ist es, SchülerInnen beim Entwicklungsprozess zu selbständig denkenden und handelnden Menschen mit adäquater Hilfe zu unterstützen. Lehrkräfte fungieren nicht mehr als alleinbestimmende Personen im Lernprozess, sondern ermöglichen den Kindern mithilfe von Lernanreizen ein selbstständiges und aktives Lernen im Erfahrungsraum Schule. (vgl. Feyerer, 2003, S. 18 f)

Mithilfe von alternative Unterrichtsformen wie Freiarbeit oder Projektunterricht bekommen Kinder die Möglichkeit, ihre motorischen, kognitiven, affektiven und sozialen Fähigkeiten zum Einsatz zu bringen. Die Schülerzentriertheit nimmt bei kooperativer und aktiver Arbeit in Projekten zu und fördert die Motivation der SchülerInnen. Hinsichtlich der Methoden fordert er „mehr Projektunterricht, weniger Fachunterricht“. (vgl. Feyerer, 2003, S. 16 f)

3.6. Index für Inklusion

Der „Index for Inclusion“ wird nach dreijähriger Zusammenarbeit von LehrerInnen, Eltern, Schulvorständen, ForscherInnen und einem Vertreter von Behindertenorganisationen im Jahr 2000 auf einer Tagung in Manchester als Möglichkeit zur Förderung inklusiver Schulentwicklung präsentiert. Drei Jahre später übersetzen Ines Boban und Andreas Hinz den Index ins Deutsche und verwenden aufgrund der Diskussion um die Integrations- bzw. Inklusionspädagogik bewusst die Bezeichnung „Index für Inklusion“ und eben nicht „Index für Integration“. Die Bildung und Erziehung aller Heranwachsenden steht im Mittelpunkt, wobei die Überwindung und der Abbau von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe als Grundgedanke wahrgenommen werden. Für die Realisierung und Förderung einer inklusiven Schulentwicklung, genauer gesagt einer „Schule für alle“ bzw. einer Pädagogik der Vielfalt, bietet der Index Vorschläge und eine ausgearbeitete Materialsammlung, welche an das Wissen und die Erfahrung der SchülerInnen anknüpft. Die unterschiedlichen Schultypen haben somit die Möglichkeit, die angebotenen Materialien entsprechend ihrer Zielsetzungen und Bedürfnisse flexibel in Anspruch zu nehmen. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 3 ff)

Der „Index für Inklusion“ ist „ein Instrument zur Bewertung des inklusiven Charakters von Schulen und somit eine Hilfe für Schulen auf dem Weg zu mehr Inklusion und weniger Ausgrenzung.“ (Amrhein, 2011, S. 29)

Eine inklusive Schule kann als Gegenmodell zur Schule der Selektion betrachtet werden. Der „Index für Inklusion“ beschreibt Inklusion in Erziehung und Bildung mit folgendem Anforderungskatalog (Boban & Hinz, 2003, S. 10):

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

Für die Erforschung und Entwicklung einer inklusiven Schule sind drei eng miteinander verbundene Dimensionen notwendig, die sich wiederum zur besseren Analyse des Schullebens in zwei Bereiche gliedern.

Dimension A, „Inklusive Kulturen schaffen“, bildet das Fundament des Dreiecks und schenkt ihre Aufmerksamkeit der Möglichkeiten von Schulkulturen. Diese Dimension zielt auf die Bildung einer sich gegenseitig respektierenden Gemeinschaft, die dank Akzeptanz und Wertschätzung gute Erfolge aller Beteiligten ermöglicht. Die Entwicklung und Weitergabe

inklusive Werte an alle Teilnehmenden ist von großer Bedeutung, denn diese sind für den Prozess der Schulentwicklung verantwortlich. Dimension B, „Inklusive Strukturen etablieren“, verfolgt das Ziel, alle in Dimension A geschaffenen Werte und Prinzipien auf die gesamten Strukturen einer Schule umzulegen. Somit soll aufgrund einer veränderten Sichtweise und der Fähigkeit auf die Diversität der SchülerInnen einzugehen, eine Aussonderung vermieden und die Teilhabe aller ermöglicht werden. Bei Dimension C, „Inklusive Praktiken entwickeln“, sollen Lernarrangements hergestellt werden, d.h. die zuvor ausgearbeiteten inklusiven Kulturen und Strukturen spiegeln sich in der Umsetzung wider. Zur Förderung eines aktiven Lernens und der Partizipationsmöglichkeit aller SchülerInnen, werden die unterschiedlichen Ressourcen, im schulischen oder außerschulischen Umfeld, zu mobilisieren versucht. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S.14 ff)

4. Inklusiver Sportunterricht

Österreich ratifiziert 2008 die UN-Behindertenrechtskonventionen, welche die Förderung und den Schutz von Menschen mit Behinderung beabsichtigt und verpflichtet sich somit zur Umsetzung und Gewährleistung ihrer Rechte. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, kurz BMASK, ist für diese Aufgabe zuständig.

Im Artikel 24 der Behindertenrechtskonventionen sind einige Forderungen in Bezug auf Bildung vorgegeben. Unter anderem verpflichtet sich Österreich zur Anerkennung des Rechts von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. (vgl. BMASK, 2008, S. 24)

Aufgrund der Tatsache, dass Österreich mit der Unterzeichnung zusichert, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinem Bildungssystem ausgeschlossen werden [...]“ (BMASK, 2008, S. 24), ist das österreichische Schulsystem für die Ermöglichung der Teilhabe am Unterricht, auch am Sportunterricht, verantwortlich.

Aus diesem Grund haben SchülerInnen mit Behinderungen das Recht und die Möglichkeit, am Sportunterricht teilzunehmen. Die rechtlichen Bedingungen für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts sind in den einzelnen Lehrplänen festgehalten.

In der Praxis des inklusiven Sportunterrichts sollte die Teilhabe, bzw. die Inklusion von Menschen mit Behinderungen so ablaufen, dass die sportmotorischen Anforderungen und Angebote der Schulen an die individuellen Voraussetzungen und Partizipationsmöglichkeiten behinderter Kinder und Jugendliche angepasst werden. (vgl. Lütgeharm, 2012, S. 6)

Für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionen wurde vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ konzipiert, in dem mehrere Zielsetzungen für die Umsetzung von Sport von Menschen mit Behinderungen enthalten sind.

Die „Inklusion des Behindertensports in den allgemeinen Sport“ und auch der „Ausbau von Sportangeboten für spezielle Behindertengruppen“ ist anzustreben und die „Schaffung genereller Barrierefreiheit im öffentlichen Raum“ als Ziel zu sehen. (BMASK, 2012, S. 54)

Der Nationale Aktionsplan für den Sport von Menschen mit Behinderungen enthält folgende Maßnahmen mit Zeitlinien und Zuständigkeiten. Das Bundesministerium für Gesundheit (BMG), die Krankversicherungsträger, das Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) und die Länder sind daher für die Umsetzung folgender Maßnahmen im Zeitraum 2012-2020 zuständig: „Spezifische Maßnahmen zur Förderung sportlicher Betätigung im Rahmen der Aktivitäten der Gesundheitsförderung und Krankheitsverhütung“ (BMASK, 2012, S. 55).

Eine weitere Maßnahme, welche zum Zuständigkeitsbereich des BMLVS gehört, lautet: „Barrierefreiheit als Voraussetzung von Förderungen aus öffentlichen Mitteln zur Errichtung oder Sanierung von Sportstätten“ (BMASK, 2012, S. 55).

4.1. Heterogenität und Mehrperspektivischer Sportunterricht

Ein inklusiver Sportunterricht kennzeichnet sich unter anderem durch die Vielfältigkeit bzw. Heterogenität der am Geschehen teilnehmenden Kinder und Jugendlichen.

Der deutsche Sonderpädagoge Michael Schoo, Mitglied im „Fachausschuss Sport“ des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte, ist folgender Ansicht:

„Eine gemeinsame, inklusive Beschulung setzt voraus, dass Verschiedenheit erwünscht ist bzw. als selbstverständlich angesehen wird und die Bildungsangebote auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Möglichkeiten ausgerichtet sind.“ (Schoo, 2013, S. 99):

Die im inklusiven Sportunterricht auftretende Vielfältigkeit und Heterogenität hängt neben Faktoren wie Geschlecht oder Behinderung auch mit den unterschiedlichen Voraussetzungen

auf konditioneller und koordinativer Ebene, den bereits im und außerhalb des Sportunterrichts gesammelten Bewegungserfahrungen, dem Bewegungslernen, der Leistungsfähigkeit und der emotional-sozialen Situation der SchülerInnen zusammen. (vgl. Lütgeharm, 2012, S. 12)

Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen kann sich sowohl positiv als auch negativ auf den Unterricht auswirken. Fehlende Akzeptanz und Aufgeschlossenheit von Seiten der LehrerInnen und nichtbehinderter SchülerInnen, aber auch behinderter Kinder und Jugendlicher, erschweren die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts. Grundidee eines inklusiven Sportunterrichts ist jedoch die Vielfalt bzw. Heterogenität als Chance für ein Miteinander zu nutzen.

Aber im Vergleich mit homogenen Gruppen, die sich durch ähnliche motorische Möglichkeiten charakterisieren, schreibt Schoo den heterogenen Gruppen zwei Vorteile zu: „Soziales Lernen wird angeregt“ und „Absprachen und Flexibilität werden gefordert und gefördert – Verschiedenheit kann thematisiert werden“ (Schoo, 2010, S. 34). Hinsichtlich der Gefahren betont Schoo einen hohen „Differenzierungsaufwand“ und eine mögliche „Unterforderung von motorisch stärkeren“ beziehungsweise eine „Überforderung von motorisch schwächeren Schülern“ (Schoo, 2010, S. 34).

Berücksichtigt man die von den Lehrplänen geforderten Mehrperspektivität im Sportunterricht durch heterogene Gruppen versteht man das vielfältige Erleben sportlichen Handelns mit allen Sinnesrichtungen. Dank eines Standpunkt- bzw. Perspektivenwechsels wird der Gegenstand nicht aus den gewohnten Perspektiven betrachtet. (vgl. Wurzel, 2008, S. 127 f)

Aus den Sinnrichtungen des Sports ergeben sich folgende sechs pädagogischen Perspektiven: „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“, „sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“, „etwas wagen und verantworten“, „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“, „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“, oder auch „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (Wurzel, 2008, S. 128).

Die daraus resultierenden Vorteile eines Sportunterrichts, der das Konzept der Mehrperspektivität verfolgt, liegen darin, dass er sich im Vergleich zu anderen Konzepten an den vielfältigen Interessen der SchülerInnen orientiert und bessere Fördermöglichkeiten dank vielseitiger Zielsetzungen anbieten kann. Die SchülerInnen werden dazu animiert, den Sport und den Sportunterricht in Bezug auf die Sinnperspektiven zu hinterfragen und individuelle Entscheidungen zu treffen. (vgl. Fediuk, 2008, S. 126)

Wurzel kritisiert „erstbeste Lösungen“, die als einfache Lösungen zum gemeinsamen Sporttreiben von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Aufgrund ihrer unreflektierten und ziellosen Ansätze werden „erstbeste Lösungen“ als hinderlich und kontraproduktiv bewertet, obwohl davon eine große Sammlung von Seiten der Sportpädagogik angeboten wird. „Erstbeste Lösungen“ haben die Förderung von Unselbstständigkeit, Beeinträchtigungen in der Bewegungsausführung, oder auch Diskriminierung zur Ursache. Aufgrund dieser Tatsachen fordert Wurzel, dass SportlehrerInnen von „erstbesten Lösungen“ im gemeinsamen Unterricht Abstand nehmen und sich am mehrperspektivischen Unterricht orientieren. In diesem Zusammenhang wird klar, dass Sportunterricht in heterogenen Gruppen mehr als das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist. Aufgrund der zahlreichen und unterschiedlichen Zielsetzungen sind unterschiedlichste Inhalte notwendig. (vgl. Wurzel, 2008, S. 125 ff)

Wurzel (2008, S. 133 f) legt einige Reflexionspunkte und Kriterien fest, die für die Umsetzung eines qualitativen Sportunterrichts in heterogenen Gruppen von großer Bedeutung sind:

- Fordern und fördern die Aufgabenstellungen die Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit aller beteiligten Personen?
 - Nichtbehinderte dürfen nicht zu „Behinderten“ gemacht werden.
 - Behinderte dürfen durch die Betreuung durch Nichtbehinderte im Sportunterricht nicht zu abhängigen oder passiven Personen werden.
- Führen die Aufgabenstellungen dazu, dass die vielfältigen Ziele des Sportunterrichts allen beteiligten Personen vermittelt werden können?
- Können alle beteiligten Personen den Aufgaben im Sportunterricht Sinn zuschreiben?
- Können die beteiligten Personen auch Erfahrungen machen, die ihren Einstellungen entgegengesetzt sind, die somit als Ausgangspunkt dienen können, die Einstellungen kritisch zu überdenken, z.B.
 - der behinderte Schüler als Helfer, nicht als Hilffloser,
 - der behinderte Schüler als Leistungsstarker?

4.2. Planung und didaktische Konzepte

Für die Planung eines Sportunterrichts mit heterogenen Gruppen sollten sich SportlehrerInnen stets vor Augen halten, dass inklusiver Sportunterricht die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt und mithilfe gezielter Angebote die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen ermöglicht.

An dieser Stelle sind einige Überlegungen von Lütgeharm zu nennen, die für die Planung und Umsetzung inklusiven Sportunterrichts von Bedeutung sind. Damit Kinder und Jugendliche Spaß und Freude am Sport und der Bewegung erfahren können, sollten SportlehrerInnen eine angstfreie und motivierende Umgebung kreieren. Dabei sind Lob, Erfolgserlebnisse und gegenseitige Wertschätzung, aber auch fixe Rahmenbedingungen und von der Gruppe festgelegte Regeln, essenziell. SchülerInnen wird der Druck durch viel Zeit und Raum zum selbstständigen Üben und Probieren genommen, und sie erhalten bei Bedarf individuelle Hilfestellungen von Seiten der SportlehrerInnen oder Sonderpädagogen, die eine Vorbildfunktion übernehmen. Lütgeharm meint, dass besonders die Prozesse, die bei der gemeinsamen Zielverfolgung entstehen, bedeutender als die bloßen Lernziele sind. Soziales Lernen spielt dabei eine wichtige Rolle. (vgl. Lütgeharm, 2012, S. 29)

Für die Planung eines Sportunterrichts, bei dem sich in diesem Fall körperbehinderte SchülerInnen beteiligen, sind einerseits die im vorherigen Kapitel abgehandelten „pädagogischen Perspektiven“ relevant und andererseits ist das von Daut (2002) ausgearbeitete Konzept der Grundidee von „Sport als Mittel zur Entwicklungsförderung“ bedeutsam. Betrachtet man die Zielsetzungen dieses Konzeptes, so stößt man auf folgende Aufgaben: „Kompetenzorientierung, Selbständigkeit und Autonomie, Zusammenarbeit und Verständigung, Neues wagen und verantworten, Erfahren und Reflektieren individueller Leistungsmöglichkeiten.“ (Schoo, 2010, S. 26)

Daraus ergeben sich folgende Merkmale für den Sportunterricht: „die Bewegungserleichterung, das Erleben von Bewegung und körperlichem Ausdruck, das Erweitern eigener Bewegungserfahrungen, das kreative Mitgestalten und Gestalten von Bewegung und körperlichem Ausdruck sowie den Einbezug und die Akzeptanz individueller motorischer Grenzen.“ (Schoo, 2012, S. 26)

4.3. Umsetzung inklusiven Sportunterrichts

Für die Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts kann folgende Aussage aus dem Nationalen Aktionsplan für Behinderung als Leitgedanke übernommen werden. „Eine bestmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler nach individuellen Voraussetzungen ist ein wesentliches Ziel im Rahmen der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.“ (BMAK, 2012, S. 68)

Die Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts in heterogenen Gruppen erfordert von allen Beteiligten diverse Voraussetzungen, die ein sportliches Miteinander ermöglichen. Zum Beispiel Offenheit und Sensibilität von Seiten der SchülerInnen, Fachwissen und Mehrperspektivität von den Unterrichtenden.

Die folgende Abbildung (Abb. 2) zeigt die von Michael Schoo (2013) zusammengestellten Elemente inklusiven Unterrichts. Für die Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen sind diese Bausteine als essenziell zu betrachten. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wird in einem inklusiven Sportunterricht die Diversität als erwünscht und als Chance betrachtet.

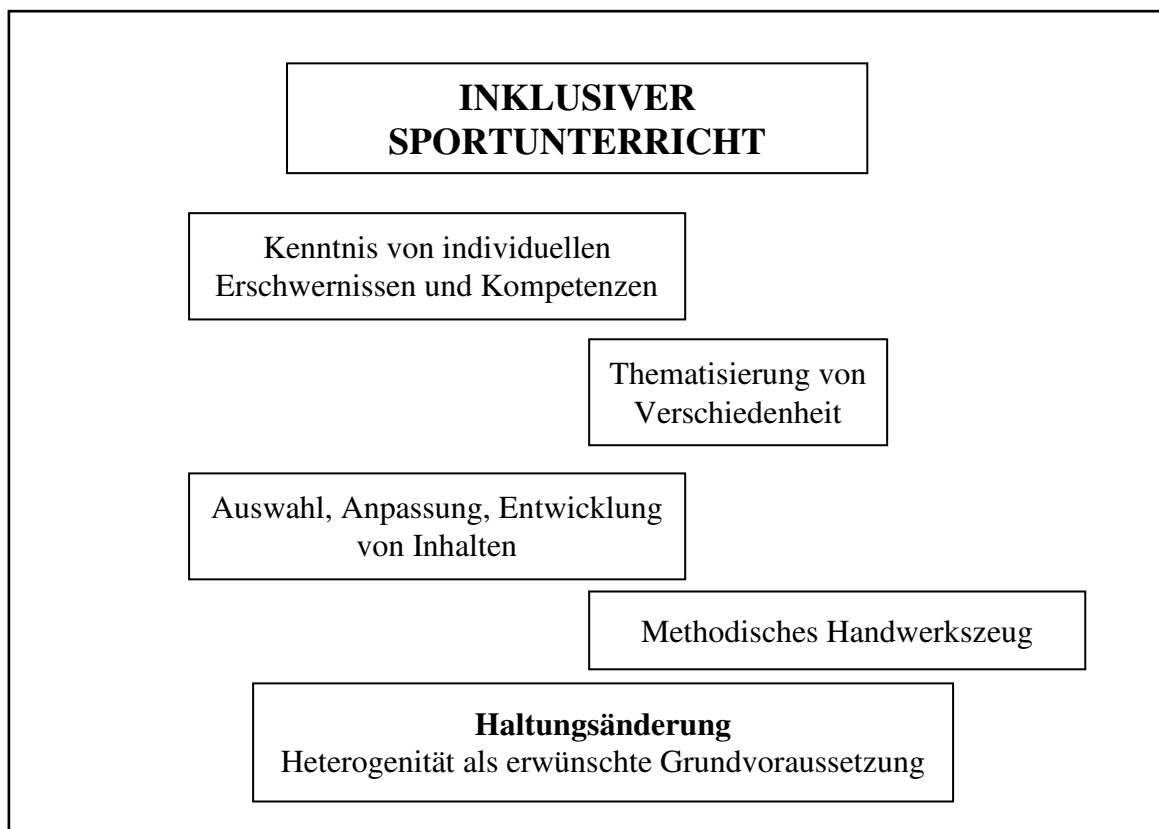


Abb. 2: Elemente inklusiven Sportunterrichts mod. nach Schoo 2013, S. 100

SportlehrInnen sollten über ein Grundwissen bezüglich der unterschiedlichen Behinderungsarten verfügen und die für den Sportunterricht relevanten Besonderheiten, Beeinträchtigungen und Partizipationsmöglichkeiten kennen. Ein Konsens über behinderungsadäquate Fördermaßnahmen ist für die Ermöglichung einer Teilhabe am Sportgeschehen von SchülerInnen mit beispielsweise diversen Körperbehinderungen bedeutungsvoll. Die Wahrnehmung individueller Kompetenzen und Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen beeinflusst die Möglichkeiten und Grenzen inklusiven Sportunterrichts.

Hinsichtlich der Thematisierung von Verschiedenheit ist es die Aufgabe der Schule und somit auch jene der SportlehrerInnen, die SchülerInnen, aber auch das Kollegium, für die Verschiedenheit und den Umgang mit Menschen mit Behinderungen zu sensibilisieren. Die Offenheit für Diversität gilt dafür als Voraussetzung. Eine Thematisierung sollte nicht als Etikettierung von Menschen mit Behinderung verstanden werden, sondern als ein Aufzeigen der Vielfältigkeit, Stärken und Erschwernisse, was mehr Akzeptanz in Bezug auf voraussichtliche Maßnahmen im Sportunterricht erzielen sollte. Für eine Sensibilisierung von SchülerInnen und LehrerInnen empfiehlt Schoo die Vermittlung gewisser Behindertensportarten wie beispielsweise Blindenfußball oder Rollstuhlbasketball. Auf diese Weise können nichtbehinderte Menschen Erfahrungen mit Erschwernissen machen und sich besser in die Lage behinderter Personen hineinversetzen. (vgl. Schoo, 2013, S. 99 f)

Auch Wurzel ist der Meinung, dass RegelschülerInnen beispielsweise blindenspezifische Ballspiele angeboten werden sollten (vgl. Wurzel, 2008, S. 132).

SportlehrerInnen sollten über die individuellen Stärken und Erschwernisse der SchülerInnen nicht nur Bescheid wissen, sondern die Zusammenstellung und Auswahl der Inhalte sollte unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lernenden erfolgen. Schlecht abgestimmte Inhalte können in Über- oder Unterforderung resultieren und somit negative Folgen mit sich bringen. Da sich die klassische Durchführung von traditionellen Sportspielen zumeist schlecht für die Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts eignet, sind diverse Maßnahmen wie Regeländerungen oder Modifikation der Spielgeräte immanent. Als methodisches Handwerkszeug versteht Schoo das Vorhandensein eines Repertoires an Differenzierungsmaßnahmen, um die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. (vgl. Schoo, 2013, S. 100 f)

4.3.1. Innere Differenzierung

Unter Berücksichtigung der in der Planung erstellten Unterrichtsziele und Bewegungsanforderungen kommt es bei der Umsetzung eines Sportunterrichts mit behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen zum Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen. Um den vielfältigen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen aller SchülerInnen einer heterogenen Gruppe gerecht zu werden, eignet sich die „innere Differenzierung“ als bewährte Maßnahme.

Unter dem Prinzip der inneren Differenzierung versteht man

„alle didaktisch-methodischen Maßnahmen innerhalb eines gemeinsamen Klassenunterrichts, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler gerecht zu werden. [...] Sie will in bestimmten Lernbereichen, trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, möglichst alle Schüler unter Einsatz entsprechender Arbeitsweisen bzw. Arbeitsformen und Arbeitsmittel zur Beherrschung der als grundlegend erachteten Lernziele führen. Das kann in manchen Fällen bis zur Individualisierung des Unterrichts gehen.“ (Sitte, 2001, S. 199)

SchülerInnen müssten also nicht aufgrund ihrer Heterogenität von der Lerngruppe abgesondert oder isoliert werden, sondern eine optimale Förderung zum selbständigen Lernen und der Erwerb und die Verbesserung ihrer Fähigkeiten- und Fertigkeiten kann dank vielfältiger Differenzierungsmaßnahmen gewährleistet werden.

Die innere Differenzierung lässt sich in zwei unterschiedliche Bereiche gliedern. Im ersten Bereich Strömung haben die SchülerInnen einer Klasse dieselben Lernziele und Lerninhalte, jedoch erfolgt eine Differenzierung bezüglich der Methoden und Medien. Sozialformen wie Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit werden variabel eingesetzt, wobei die Lehrperson abwechselnd mit einer Teilgruppe arbeitet. Der Vorteil liegt darin, dass der/die Unterrichtende den SchülerInnen, unter Beachtung ihrer individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten, konkrete Individualisierungsmaßnahmen wie unterschiedliche Höhe oder verschiedene Materialien, anbieten kann. Bei der zweiten Strömung innerer Differenzierung spricht man auch von qualitativer Differenzierung. Dabei werden die Lernziele- und Lerninhalte an die individuellen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen angepasst. An die SchülerInnen

werden zwar dieselben Grundanforderungen gestellt, allerdings sind weitere Zusatzaufgaben an das Leistungs- und Lernniveau angepasst. (vgl. Fediuk, 1999, S. 34)

Das Problem in der praktischen Umsetzung liegt oft darin, dass die SchülerInnen nicht in der Lage sind, den Anforderungen gerecht zu werden. Die Folge sind Demotivation und Angstzustände. Dieselben Erscheinungen sind mit Wettkampfbedingungen in Verbindung zu bringen. Mit der Idee der Herstellung von Chancengleichheit, welche auf dem Grundgedanken basiert, dass allen Schülerinnen die Möglichkeit zu gewinnen gegeben sein muss, entstehen vier wichtige Prinzipien. Diese Prinzipien sind für die Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts sehr bedeutend, da sie in Wettkampfsituationen durch die Möglichkeit der Kompensation von Leistungsunterschieden die Chancengleichheit aller Lernenden garantieren. (vgl. Fediuk, 1999, S. 34 f)

Beim „Handicap-Prinzip“ werden die verschiedenen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt. Dieses Prinzip hat seinen Ursprung in den Olympischen Spielen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Um ein größeres Starterfeld zustande zu bringen und somit die Spannung zu erhöhen, gab es unterschiedlich weit vom Ziel entfernte Startmarkierungen. Auf den Unterricht bezogen, trägt dieses Prinzip einen Teil zur Bewältigung von Heterogenität bei. Bei der praktischen Umsetzung im Sportunterricht können beispielsweise die Startpositionen, das Gewicht der Kugel beim Kugelstoßen, die Größe der Bälle, usw. an die Voraussetzungen der SchülerInnen angepasst werden.

Ein weiteres Prinzip, das zur Herstellung von Chancengleichheit dienen soll, nennt sich „Präzisionsprinzip“. Bei einem Wettlauf steht in diesem Fall nicht die schnellste Zeit im Vordergrund, sondern das Erreichen einer zuvor festgelegten Zeit. Bei Ziel-Zonen-Läufen geht es um Zeitpräzisierung. Das heißt, SchülerInnen haben die Aufgabe in möglichst gleichen Zeitabständen bestimmte Zielmarkierungen zu erreichen. Nebenbei gibt es noch die Ergebnisorientierung. Dabei zählt beim Durchlaufen eines Parcours nicht die schnellste Zeit, sondern es sind bestimmte Aufgaben mit Geschicklichkeit zu erledigen. Beim Kugelstoßen oder Sperrwerfen steht die Idee der Trefferoptimierung an erster Stelle. Der Abstand von einem zuvor bestimmten Ziel ist entscheidender als die geworfene Distanz.

Kommt das „Risikoprinzip“ zum Einsatz, so haben die SchülerInnen die Aufgabe, ihre Ziele selbst zu setzen und die Umsetzung zu überprüfen. Die Lernenden können beispielsweise die Sprunghöhe oder Laufdistanz eigenständig wählen, wobei die Schwierigkeit darin liegt, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten realistisch einzuschätzen.

Beim „Individualisierungs- und Mannschaftsprinzip“ steht die Gruppen- bzw. Mannschaftsleistung im Vordergrund, und nicht wie häufig die individuelle Leistung jedes Einzelnen. Die in der gesamten Gruppe erzielten Resultate werden beispielsweise beim Sperrwurf zusammengezählt. Somit kann jede/r SchülerIn seinen Teil zur Teamleistung beitragen. (vgl. Fediuk, 1999, S. 35 f)

4.3.2. *Unterstützungsmaßnahmen*

Neben den eben diskutierten Möglichkeiten zur Herstellung von Chancengleichheit, gibt es noch weitere Unterstützungsmaßnahmen, die einen wesentlichen Teil zur Bewältigung von Heterogenität im Sportunterricht beitragen. Die in diesem Punkt behandelten unterstützenden Maßnahmen sind mit Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen in Verbindung zu bringen.

Schoo spricht in diesem Zusammenhang von bewegungserleichternden bzw. bewegungsunterstützenden Maßnahmen. Dabei sind „alle Hilfen gemeint, die bei der Ausführung von eigenständigen Bewegungen, alltäglichen Verrichtungen und der Fortbewegung unterstützend wirken.“ (Schoo, 2010, S. 36) Die Art und der Umfang der Unterstützung hängen vom Grad der Beeinträchtigung ab.

Er teilt die bewegungsunterstützenden und bewegungserleichternden Maßnahmen in drei Kategorien ein. Die Bereiche des Handlings, personale sowie materiale Unterstützungsmaßnahmen. (Schoo, 2010, S. 36 ff)

Alle Maßnahmen dieser drei Kategorien fallen unter den Begriff „Handling“. Laut Diederley und Gallinat sollen darunter

„alle personalen und materialen Unterstützungsmaßnahmen verstanden werden, die im Sinne einer lebensbegleitenden und –erleichternden Assistenz Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung zu einem möglichst selbstbestimmten Leben in ihrer Alltagswirklichkeit verhelfen.“ (Diederley & Gallinat, 2001, S. 116)

Im Sportunterricht können bewegungserleichternde oder –unterstützende Maßnahmen in Bereichen des Handlings in unterschiedlichen Situationen Anwendung finden. Dazu zählt beispielsweise die Hilfe bei Transfersituationen, wie das Ein- und Aussteigen aus bzw. in den Rollstuhl, der Transfer auf Sitzmöglichkeiten oder den Boden. Bei einer Schwimmstunde können motorisch beeinträchtigte SchülerInnen beim Hinein- und Heraussteigen in bzw. aus dem Becken unterstützt werden. Überdies sind Unterstützungsmaßnahmen beim Überwinden von Hindernissen oder beim Einnehmen verschiedener Körperpositionen bzw. Körperlagen, möglich. Kinder und Jugendliche mit schweren Beeinträchtigungen können bei der Atmung und Lockerung, bei der Kräftigung der Muskulatur und bei der Gewinnung günstiger Ausgangsstellungen für unterschiedliche Aktivitäten unterstützt werden. (vgl. Schoo, 2010, S. 37 f)

Kommt es zur Anwendung von personalen Unterstützungsmaßnahmen, so empfiehlt Schoo einige Punkte zu berücksichtigen. Die Kinder und Jugendlichen sollen erfahren, was der/die HelferIn vorhat. Bei Transfers ist auch es angebracht, die verfügbaren Möglichkeiten der SchülerInnen als Unterstützung zu beabsichtigen. Die dafür benötigte Zeit sollte nicht zu knapp sein. (vgl. Schoo, 2010, S. 38)

Als materiale Unterstützungsmaßnahmen, die den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ein selbständiges Handeln und die Teilhabe am Unterricht sowie am inklusiven Sportunterricht ermöglichen, stehen Hilfsmittel wie Sitz- oder Stehhilfen, Rollstühle, Therapieräder, Schreib- oder Kommunikationshilfen. (vgl. Schoo, 2010, S. 39)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die Ermöglichung einer vollständigen Teilhabe am inklusiven Sportunterricht nicht nur eine räumliche Barrierefreiheit unumgänglich ist, sondern auch bewegungsunterstützende und –erleichternde Maßnahmen in Form von Hilfsmitteln oder personalisierten Hilfen von Bedeutung sind.

4.3.3. *Soziales Lernen*

Die soziale Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen ist ein wesentliches Ziel eines inklusiven Sportunterrichts. Die Vermittlung sozialer Handlungsfähigkeit ist für die Bewältigung von Heterogenität maßgeblich und fördert das soziale Miteinander. In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff „soziales Lernen“ verwendet.

Unter dem Konzept des „sozialen Lernens“ versteht Ulrich (zit. in Balz, 1998, S. 151) einen „Prozess, der sich vorwiegend in Interaktionen mit Menschen, also in Situationen verbaler

und nonverbaler Verständigung vollzieht.“ Da es im Sportunterricht zu Interaktionen zwischen den einzelnen SchülerInnen bzw. LehrerInnen geplant oder ungeplant kommt, findet soziales Lernen statt. Keller und Hafner ordnen dem sozialen Lernen folgende Aspekte zu: „die Aneignung sozialer Verhaltensweisen und Fertigkeiten“, „die Bildung sozialer Einstellungen und Werthaltungen“ sowie „die Übernahme sozialer Rollen“. (Keller & Hafner, 1999, S. 9)

In Verbindung mit inklusivem Sportunterricht sind laut Fediuk (1999, S. 40 ff) drei soziale Lernfelder relevant: „Kooperation, Regeln verstehen und handhaben, mit Unterschieden umgehen lernen“.

Abhängig von der Lernsituation, kommt es zum gemeinsamen Erarbeiten einer Aufgabe. Kooperation kann, aber muss nicht in jeder Unterrichtseinheit stattfinden, denn sie ist keine dringende Bedingung für inklusiven Sportunterricht. Der Aspekt „Regeln verstehen und handhaben“ ermöglicht bei auftretenden Problemsituationen den SchülerInnen eine Modifikation bzw. ein selbständiges Finden von Regeln, die zur Verbesserung vor allem eines Sportspiels, beitragen. Wichtig bei der Änderung der Regeln und Bedingungen ist deren gemeinsame Ausarbeitung, wobei alle SchülerInnen das gleiche Recht zur Mitsprache haben. Mit der Änderung von Raumregeln werden die Raumbegrenzungen an die individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst und sorgen für höhere Erfolgchancen. Handlungsregeln verändern Entscheidungs- und Handlungsfreiräume und öffnen somit neue Möglichkeiten für alle beteiligten SchülerInnen. Das dritte Lernfeld des sozialen Lernens behandelt den Punkt „mit Unterschieden umgehen lernen“. Aufgrund der im inklusiven Sportunterricht auftretenden Heterogenität in Bezug auf Leistung erlernen SchülerInnen die Fähigkeit trotz maßgeblicher Unterschiede miteinander zu kooperieren und sich bei der Bewältigung der Aufgaben zu unterstützen. Der Sportunterricht von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen eignet sich als ideales Lernfeld für gemeinsames Handeln und gegenseitiger Rücksichtnahme. „Mit Unterschieden umgehen lernen“ ist ein langfristiger Prozess, der vor allem Sensibilität und viele Möglichkeiten zur Auseinandersetzung von den am Unterricht beteiligten Menschen erfordert. (vgl. Fediuk, 1999, S. 40 ff)

4.3.4. *Lernsituationen*

Eine große Herausforderung für die Umsetzung inklusiven Sportunterrichts ist das Schaffen und Bereitstellen von Fördermaßnahmen und Lernangeboten für eine Gruppe, die durch Heterogenität charakterisiert ist. Das Ziel, alle SchülerInnen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten unter Beachtung gemeinsamer Lernfelder zu fördern, lässt in einigen Unterrichtsphasen diverse Arten von Lernsituationen entstehen. Man muss sich jedoch stets vor Augen halten, dass in allen Situationen Interaktionen stattfinden und somit stets soziales Lernen geschieht.

Trotzdem wird im Modell der schulischen Integration Hamburgs (Wocken, 1988) die Ansicht vertreten, dass es in vielen Unterrichtsphasen oft nicht möglich bzw. sinnvoll ist, ein gemeinsames Arbeiten am gleichen Gegenstand und derselben Aufgabe zu erzwingen. Auch Fediuk meint, dass eine ständige Kooperation nicht als Kriterium für guten inklusiven Unterricht maßgeblich sein sollte, denn die Balance zwischen individueller Förderung mithilfe adäquater Lernangebote und der Ermöglichung gemeinsamer Lernsituationen, ist vorrangig. (vgl. Fediuk, 2008, S. 30 f)

Bei der Beschreibung „gemeinsamer Lernsituationen in integrativen bzw. inklusiven schulischen Handlungsfeldern“ unterscheidet Wocken vier Typen, die sich nach Art und Intensität von Gemeinsamkeiten differenzieren. Es gibt koexistente, komplementäre, auch subsidiäre genannt, kommunikative und kooperative Lernsituationen. (vgl. Scheid & Fediuk, 2002, S. 295 f)

Koexistente Lernsituationen: „Das Verhalten der beteiligten Partner ist im Wesentlichen durch ihre eigenen Pläne bestimmt; der jeweils andere wird bei der Realisierung der eigenen Handlungspläne nur partiell einbezogen, bspw. wenn die Schüler danach fragen, warum die geistig behinderte Mitschülerin das Geschehen in der Turnhalle teilweise von der Bühne aus beobachtet.“ (Fediuk, 2008, S. 31)

Es dominieren in diesem Fall die individuellen Handlungspläne, wobei den sozialen Interaktionen keine allzu große Bedeutung zugeschrieben werden.

Komplementäre bzw. subsidiäre Lernsituationen: In diesen Situationen sind sowohl der Inhalts-, als auch der Beziehungsaspekt bedeutsam. Sie differenzieren sich wiederum in unterstützende und prosoziale Lernsituationen. Unterstützende Lernsituationen kennzeichnen sich dadurch, dass alle Beteiligten ihren Aufgaben nachgehen, und Hilfestellungen nebenbei erfolgen, ohne dabei die Realisierung der eigenen Ziele zu vernachlässigen. In der Praxis sind

das zumeist kleine Unterstützungssituationen. Im Vergleich zu den unterstützenden Lernsituationen, kommt es bei prosozialen zu einer intensiveren und umfangreicheren Hilfe. Die Hilfestellungen werden in diesem Fall nicht mehr nebenbei gemacht, sondern der Helfer legt seine Angelegenheiten zur Seite und bietet dem Hilfsbedürftigen seine volle Unterstützung an. (vgl. Wocken, 1998, S. 45 ff)

Kommunikative Lernsituation: Die SchülerInnen verfolgen bei der Interaktion keinen gemeinsamen Handlungsplan und keine vorgegebenen Ziele. Die PartnerInnen reagieren und beziehen sich im Gespräch aufeinander (vgl. Scheid & Fediuk, 2002, S. 296). Diese Gespräche können weder als lernziel-, noch als gegenstandsbezogen beschrieben werden. Sie sind dennoch von großer Bedeutung und haben einen langfristigen Einfluss auf den Unterricht. „Aus der Unzahl kommunikativer, informeller Lernsituationen konstituiert sich die soziale Atmosphäre, das Schul- und Unterrichtsklima, der emotionale Kitt aller lernzielorientierten, sach- und gegenstandsbezogenen Lernsituationen.“ (Wocken, 1998, S. 44)

Kooperative Lernsituationen: Sie kennzeichnen sich dadurch, dass sich zwei SchülerInnen aufgrund Interaktionen gegenseitig beeinflussen (vgl. Fediuk, 2008, S. 32). In kooperativen Lernsituationen können die PartnerInnen entweder dieselben oder auch ganz unterschiedliche Ziele verfolgen. Ausschlaggebend ist jedoch, dass die Arbeitsprozesse in einem Zusammenhang stehen. Einerseits gibt es die Möglichkeit, dass trotz unterschiedlicher Zielsetzungen die PartnerInnen aufeinander angewiesen sind, so braucht beispielsweise eine SchülerIn zum Tennisspielen eine/n PartnerIn, um sein/ihr Ziel umsetzen zu können, andererseits werden in kooperativen Lernsituationen gemeinsame Projekte realisiert. (vgl. Wocken, 1999, S. 48)

Anhand der eben beschriebenen Lernsituationen erkennt man, dass die Trennung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen nicht der richtige Weg ist. Dank inklusivem Sportunterricht, der alle genannten Situationen enthält, bekommen alle teilnehmenden SchülerInnen die Möglichkeit, trotz eventuelle unterschiedlicher Zielsetzungen und Handlungspläne, am gemeinsamen Unterricht teilhaben zu können. Gegenseitige Unterstützung und Hilfe, Kooperation und Kommunikation fördern das soziale Miteinander.

Im englischsprachigem Raum gibt es ein Konzept, das große Ähnlichkeit mit den von Wockens beschriebene Prinzipien zur Herstellung von Chancengleichheit aufweist. „The

Inclusion Spectrum framework“ von Black and Stevenson (2011) differenziert fünf Formen sportlicher Betätigung im inklusiven Sportunterricht: „Open Activity, Modified Activity, Parallel Activity, Adapted physical activity and disability sport und Seperate activity“ (vgl. Sportdevelopment, 09.09.2013; Schoo, 2013, S. 101 f).

Open Activity – Everyone can play: Dabei handelt es sich um offene Bewegungsangebote, die die Teilnahme aller SchülerInnen dank kleiner oder gar keiner Modifikationen ermöglichen. Erwärmungs- und Singspiele sowie Aktivitäten für Sozial- und Körpererfahrung zählen zu dieser Form von Bewegungsangeboten.

Modified Activity – Change to include: Die Spiele und Übungen werden unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen an die Kinder und Jugendlichen angepasst. Für die uneingeschränkte Teilhabe aller SchülerInnen und zur Anpassung der Inhalte wird das STEP-Konzept angewandt. Der Name des Konzeptes setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der Variationsmöglichkeiten zusammen. Space (Raum): Modifizierung des Spielfeldes. Task (Aufgabe): Anpassung der Aufgabenstellungen. Equipment (Ausrüstung): Bereitstellung unterschiedlicher Geräte diverser Größe und Beschaffenheit. People (Teilnehmer): Bildung unterschiedlich großer Teams.

Parallel Activity – Ability Groups: Die Gruppen werden unter Beachtung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der SchülerInnen zusammengestellt. Alle Gruppen erhalten relativ ähnliche Bewegungsaufgaben, die jedoch an das Leistungsniveau der Teilnehmenden angepasst werden. Beispielsweise werden zu einem Inhalt mehrere Versionen angeboten. Volleyball und Sitzvolleyball, oder Basketball und Rollstuhlbasketball.

Adapted physical activity and disability sport: Um besondere Möglichkeiten für SchülerInnen mit Behinderungen und neue Herausforderungen für jene ohne Beeinträchtigungen gestalten zu können, werden bei dieser Form von sportlicher Betätigung Sportspiele des Behindertensports angeboten. Man spricht auch von einer „reverse integration“, also einer umgekehrten Integration, weil behinderte Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, in die Rolle des Experten zu schlüpfen und ihren KollegInnen Spiele wie beispielsweise Goalball oder Wheel-Soccer vorzustellen.

Seperate activity – Alternate activiy: Dieser Form sollte keine allzu große Bedeutung beigemessen werden. Damit den TeilnehmerInnen eine erfolgreiche Teilhabe in der Gruppe ermöglicht wird, arbeiten sie zunächst an der Verbesserung ihrer individuellen Fähigkeiten.

5. Schädigung und Behinderung

Die Definition des Behinderungsbegriffes wird im ersten Kapitel dieser Arbeit abgehandelt. An dieser Stelle wird noch ergänzt, dass Behinderung vom medizinischen Krankheitsbegriff abzugrenzen ist, denn man geht davon aus, dass es ein meist nicht rückgängig machbarer Endzustand einer Krankheit ist (vgl. Wegner, 2008, S. 811).

Die Begriffe Behinderung und Schädigung dürfen nicht als Synonym verstanden werden, denn es besteht auch die Möglichkeit, eine Schädigung nicht als Behinderung erfahren zu müssen. Beispielsweise führt ein geschädigtes Organ wie beispielsweise die Mandeln generell zu keiner Einschränkung. Grundsätzlich kann man jedoch davon ausgehen, dass einer Behinderung eine Schädigung vorausgeht. (vgl. Speck, 1996, S. 204)

„Während unter ‚Schädigung‘ eine definierbare psycho-physische Beeinträchtigung verstanden wird, bezieht sich der umfassendere Begriff der ‚Behinderung‘ auf die Gesamtfolgen dieser Schädigung, schließt also auch soziale Auswirkungen mit ein.“ (Speck, 2003, S. 196)

Der Terminus Schädigung, ist von medizinischen Grundlagen geprägt und betrachtet die organischen Einschränkungen eines Menschen.

5.1. ICIDH und ICF

Es liegen seit den letzten Jahren mehrere Versuche einer Abschwächung oder Beseitigung der Begrifflichkeiten vor. Beispielsweise arbeitete die WHO bereits 1980 die „International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps“, kurz ICIDH, aus und differenziert folgende drei Begriffe. „Impairment“ befasst sich mit psychischen, physischen und anatomischen Veränderungen, die Beeinträchtigungen verursachen. Unter „Disability“ versteht man Beeinträchtigungen und Funktionseinschränkungen oder –störungen auf individueller und personaler Ebene. Diese Beeinträchtigungen und Einschränkungen sind

Folge einer Schädigung. Der dritte Begriff „Handicap“ kann als Beeinträchtigung oder Behinderung im sozialen Kontext übersetzt werden. (vgl. Speck, 2003, S. 197)

Die Fassung von 1980, welche für lange Zeit als Leitbild gesehen wurde, kann allerdings als defizitorientiert und zu sehr medizinisch bewertet werden. Aus diesem Grund veröffentlicht die WHO 1997 eine vor allem fähigkeitsorientierte Überarbeitung der ICIDH. Bei dieser Fassung wird „Disability“ durch „Activity“ und „Handicap“ durch „Participation“ ersetzt. Es ist ersichtlich, dass bei dieser Überarbeitung die Fähigkeiten und Möglichkeiten von Menschen mit Behinderung viel mehr an Bedeutung gewinnen. Überdies wird Behinderung auch im sozialen und institutionellen Kontext betrachtet. Da die ICIDH von 1997 nicht als Beschreibungs- oder Analyseinstrument von Behinderungssituationen diente, kommt es zu einer erneuten Überarbeitung. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 12 ff)

Die von der WHO im Jahre 2001 herausgegebene Fassung, von der es seit 2004 eine offizielle deutsche Ausgabe gibt, nennt sich „International Classification of Functioning, Disability and Health“, kurz ICF.

„Das wichtigste Ziel der ICF besteht in der Bereitstellung einer gemeinsamen Sprache für die Beschreibung der funktionalen Gesundheit, um die Kommunikation zwischen Fachleuten im Gesundheits- und Sozialwesen, insbesondere in der Rehabilitation sowie den Menschen mit Beeinträchtigungen ihrer Funktionsfähigkeit zu verbessern.“ (Fediuk, 2008, S. 23)

Bei dem genannten Konzept steht die Frage nach der Teilhabe und der Aktivität von Menschen mit Beeinträchtigungen im Vordergrund. Das Modell der „funktionalen Gesundheit“ (siehe Abbildung 3) befasst sich nicht nur mit den Bereichen, welche den Körper anbelangen, wie beispielsweise die Körperfunktionen und –strukturen, sondern es betrachtet den Mensch als handelndes, selbstbestimmtes und gleichberechtigtes Subjekt in der Gesellschaft und somit auch den Aspekt der Aktivität und Teilhabe. Die funktionale Gesundheit eines Menschen ergibt sich aus der Wechselwirkung seiner Gesundheitsprobleme, personenbezogener Faktoren bzw. der Umweltfaktoren. Stellt diese Wechselwirkung ein negatives Ergebnis dar, so geht das „bio-psycho-soziale Modell“ der ICF von einer Beeinträchtigung der Person aus. (vgl. Fediuk, 2008, S. 23 f)

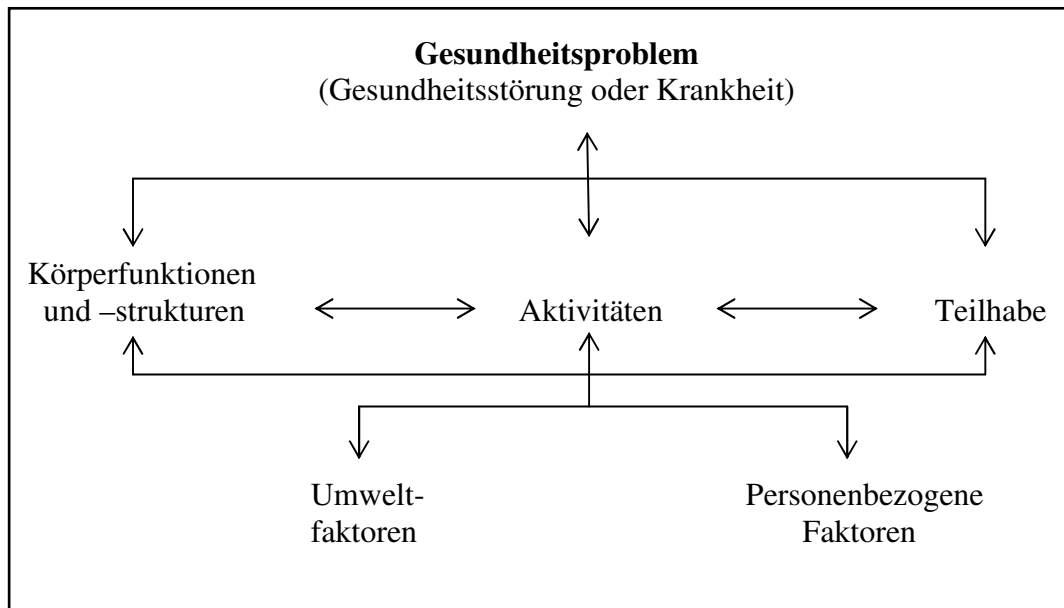


Abb. 3: Bio-psycho-soziale Modell der ICF (Quelle: Fediuk, 2008, S. 24)

Die vom ICF genannten Kontextfaktoren eines Menschen ergeben sich aus den Umwelt- und personenbezogenen Faktoren. Sie können sich sowohl positiv als auch negativ auf die funktionale Gesundheit bzw. die Teilhabe auswirken. Die Umweltfaktoren bewerten die soziale und materielle Umgebung, in der eine Person lebt. Es stellt sich die Frage nach der Unterstützung von Seiten der Familie, der Gesellschaft und des Gesundheits- bzw. Sozialsystems. Die personenbezogenen Faktoren beziehen sich auf Eigenschaften wie Alter und Geschlecht der jeweiligen Person. Der Aspekt der Körperfunktionen und -strukturen berücksichtigt sowohl die physiologischen als auch die psychologischen Funktionen und spricht im Falle einer Beeinträchtigung der Organe oder Gliedmaßen von einer Schädigung. Das Konzept der Aktivitäten ermittelt eine mögliche Beeinträchtigung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und Leistung. Bei der Ermittlung dieser beiden Komponenten wird stets der individuelle Kontext der jeweiligen Person berücksichtigt. Gleich wie das Konzept der Aktivitäten, betrachtet das Konzept der Teilhabe den Menschen als Subjekt in der Umwelt. Dieser Aspekt untersucht den Zugang zu Lebensbereichen und das Einbezogensein in gewisse Lebenssituationen. Anhand der Kriterien wie Zufriedenheit, Selbstbestimmung, Entfaltung, Gleichberechtigung, Anerkennung und Wertschätzung wird die Teilhabe einer Person gemessen. (vgl. Fediuk, 2008, S. 25 ff)

6. Arten von Behinderungen und ihre Bedeutung für den Sportunterricht

In der Fachliteratur stößt man auf zahlreiche Modelle, die eine Systematisierung der Behinderungsarten vornehmen. Die Kategorisierung von Jochheim und Van der Schoot aus dem Jahre 1982 wird in diverser Fachliteratur häufig herangezogen.

Die beiden Autoren teilen die Behinderungen in sechs unterschiedliche Arten ein: körperliche Behinderungen, Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen, Behinderung der geistigen Leistungsfähigkeit, psychische Behinderungen, Mehrfachbehinderungen und sonstige Behinderungen aus Bereichen wie beispielsweise der Onkologie oder Dermatologie. (vgl. Wegner, 2008, S. 812)

Aufgrund der Tatsache, dass es ein breites Spektrum an Menschen mit vielfältigen Schädigungen und somit spezifischen Beeinträchtigungen gibt, ist es sinnvoll, den „Begriff der sportlichen Aktivität für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderungen zu relativieren und individuell anzupassen“. (Wegner, 2008, S. 817)

Grundsätzlich hat der Sport für Menschen mit und ohne Behinderung dieselben Zielsetzungen, jedoch ist der Aspekt der körperlichen, psychologischen und sozialen Rehabilitation keineswegs außer Acht zu lassen. (vgl. Guttman, 1979, S. 13)

Guttman (1979) nennt drei Faktoren, die für den Sport unter Beachtung des rehabilitativen Aspekts für Menschen mit Beeinträchtigungen relevant sind:

„Sport als kreativer Faktor“ bedeutet für Guttman eine natürliche Form der körperlichen Wiederherstellung. Überdies ordnet er dem Sport einen „rekreativen Wert“ mit „psychologischer Bedeutung“ zu. Darunter versteht er einen besseren Umgang von Menschen mit ihren Beeinträchtigungen, was auf spielerische Aktivitäten und die Steigerung der Lebensfreude und Motivation zurückzuführen ist. Im letzten Punkt beschreibt Guttman „Sport als Mittel der sozialen Reintegration“. Dank Begegnungen und neuer Kontakte, die häufig bei sportlicher Aktivität erfolgen, kommt es zu einer rascheren und einfacheren sozialen Reintegration. (vgl. Wegner, 2008, S. 818)

6.1. Körperliche Behinderungen

Zu den körperlichen Behinderungen gehören Beeinträchtigungen der inneren Organe sowie Störungen der Herz- und Gefäßfunktionen. Überdies fallen Behinderungen des Stütz- und Bewegungsapparates und jene im Bereich des zentralen und peripheren Nervensystems ebenfalls in diese Gruppe. (vgl. Wegner, 2008, S. 812)

Hinsichtlich der körperlichen Behinderungen bei Kindern kann man im Vergleich zu den restlichen Behinderungsarten von einer relativ kleinen Gruppe sprechen. Betrachtet man eine statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz aus Deutschland, so kann man im Vierjahresvergleich von 2003 bis 2006 relativ linear verlaufende Zahlen erkennen. Zirka 5 bis 6 Prozent der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, unterliegen einer Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung (vgl. Speck, 2010, S. 33).

Die von Schmelzer (2012, S. 220) durchgeführte Erhebung hinsichtlich der Behinderungsarten im Schuljahr 2010/2011 veranschaulicht, dass ca. 17 Prozent der in Bewegung und Sport unterrichteten SchülerInnen im Bundesland Burgenland eine körperliche Behinderung aufweisen.

Eine im Kindesalter relativ häufig vorkommende Form von Körperbehinderung ist die zerebrale Bewegungsstörung. Eine Schädigung des Gehirns vor, während oder nach der Geburt, ist für spätere unwillkürliche Bewegungsabläufe, auch unter dem Begriff „spastische Lähmung“ bekannt, verantwortlich. Menschen mit Zerebralparese weisen oft Mehrfachbehinderungen auf, d.h. es kommen häufig Sprach- oder Lernbehinderungen und Sinnesstörungen hinzu. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 40)

Eine Schädigung oder Störung des Rückenmarks kann Auslöser einer Spina bifida (Myelomeningozele) sein. Angeborene Lähmungen gehören zu den häufigsten Behinderungen bei Neugeborenen und sind auf eine unvollständige Ausbildung der Wirbelsäule als Schutz des Rückenmarks zurückzuführen. Im Vergleich zu nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen konnten bei einer Untersuchung der psychomotorischen Leistungsfähigkeit von Heranwachsenden, keine Differenzen hinsichtlich der Kraft des Händedrucks oder der aeroben Ausdauerfähigkeit festgestellt werden. (vgl. Fediuk, 2008, S. 42f)

Neben den Störungsbildern Zerebralparese oder Spina-Bifida, gehört die Dysmelie, die Gliedmaßenfehlbildung, zu den Körperbehinderungen. Fehlbildungen an den Armen geschehen im Mutterleib und sind auf Ursachen wie die Einnahme von Medikamenten (Thalidomid) oder Sauerstoffmangel zurückzuführen. Man unterscheidet zwischen Amelien: Fehlen von Gliedmaßen und Peromelien: Fehlen von Gliedmaßenanteilen,

Gliedmaßenverkümmierungen und isolierte Hand- und Fußmissbildungen. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 40 ff)

6.1.1. Bedeutung für den Sportunterricht

Die sonderpädagogische Förderung von SchülerInnen mit Körperbehinderung entspricht grundsätzlich den Strukturen und Zielbereichen des regulären Sportunterrichts. Zusätzlich werden Übungs- und Förderprogramme auf die individuellen Möglichkeiten der körperbehinderten Lernenden abgestimmt. Ist es SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen möglich, am Sportunterricht aktiv teilzunehmen, so orientiert sich der Unterricht an Zielen wie beispielsweise die Entwicklung psychomotorischer Fertigkeiten und sozialer Verhaltensweisen oder dem Abbau psychomotorischer Defizite. SchülerInnen, denen eine Teilnahme am Sportunterricht aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht möglich ist, werden durch beobachtende und unterstützende Tätigkeiten miteinbezogen. (vgl. Fediuk, 2008, S. 42 f)

Es ist also festzuhalten, dass die sonderpädagogischen Unterrichtsziele nahezu deckungsgleich mit denen des Regelunterrichts sind.

6.2. Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen

„Der Bereich Sinnesschädigungen umfasst jene Menschen, die eine Schädigung des Gesichtssinns und/oder des Gehörs aufweisen.“ (Fediuk, 2008, S. 34)

Jochheim und Van der Schoot (vgl. Wegner, 2008, S. 812) unterteilen die Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen in fünf Gruppierungen: Behinderungen des Sehvermögens, Behinderungen des Hörvermögens, Behinderung des Sprach- und Hörvermögens, Behinderung des Seh- und Hörvermögens, Behinderungen des Sprach-, Stimm- und Sprechvermögens. Abhängig von der Ausprägung der Form der Behinderung bzw. Störung fallen Blindheit, Sehbehinderung, Gehörlosigkeit, Hörbehinderung, Taubstummheit, Taubblindheit in diese Kategorien.

Betrachtet man die Ergebnisse der Erhebung von Schmelzer (2012, S. 221), so stößt man auf einen Anteil von rund einem Drittel, der in den Neuen Mittelschulen am Sportunterricht teilnehmenden Kinder mit Sinnesbehinderungen und Kommunikationsstörungen.

Laut Behindertenbericht aus dem Jahr 2008, leiden rund vier Prozent der österreichischen Bevölkerung trotz diverser Sehhilfen unter dauerhafter Sehbeeinträchtigungen (vgl. BMASK,

2009, S. 11). Hinsichtlich der Behinderungen des Sehvermögens entscheiden folgende Kriterien über den Grad der Beeinträchtigung oder einer eventuellen Blindheit: das Gesichtsfeldausmaß, das Farbsehen, die Lichtempfindlichkeit bzw. die Hell-Dunkel-Anpassung und das beidäugige Sehen unter dem Aspekt unterschiedlicher Sehfähigkeit beider Augen. Bei einer Vollblindheit, der Amaurose, fehlen die schwächsten Lichtempfindungen. Für Menschen mit hochgradiger Sehbehinderung ist eine selbstständige Orientierung nicht möglich. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 108 f)

Der Unterschied zwischen Gehörlosigkeit und Hörbehinderung hängt vom Grad und der Art der Schädigung ab. Jussen (1973, S. 187) definiert schwerhörige Personen als Menschen, „die infolge eines vorübergehenden oder andauernden Defektes des Gehörs eine verminderte Hörfähigkeit besitzen, aber noch imstande sind, akustische Eindrücke und Sprache – eventuell mit Hilfe von Hörgeräten – über das Ohr wahrzunehmen.“ Im Jahr 2006 waren es 2,5 Prozent der Bevölkerung, die an dauerhaften Hörbeeinträchtigungen litten (vgl. BMASK, 2009, S. 11).

Dank unterschiedlicher Förderungen von prälingualen Gehörlosen, also Kindern mit rückständigem, oder auch vorzeitigem Verlust des Hörvermögen mit Hörgeräten oder auch Gehörlosenpädagogik, gibt es bessere Möglichkeiten zur Sprachaneignung (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 84 f).

6.2.1. Bedeutung für den Sportunterricht

Bei der Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderungen des Sehvermögens am Sportunterricht sind negative Erfahrungen in unbekannten Räumlichkeiten unter allen Umständen zu vermeiden, da sich diese auf das zukünftige Bewegungsverhalten und Bewegungslernen negativ auswirken. Bewegungsmangel und die Einschränkung der Bewegungsentfaltung durch Überfürsorglichkeit bei Personen mit Sehbehinderungen führen häufig zu Haltungsschwächen. Der Sportunterricht zielt also auf eine Verbesserung der Wahrnehmung, der selbstständigen Orientierung und des Bewegungsverhaltens ab. (Fediuk, 2008, S. 34 f)

Es ist daher von großer Bedeutung, SchülerInnen mit Behinderungen des Sehvermögens Sicherheit in ihrer Umgebung und ihrem Handeln zu geben. Negative Erlebnisse führen zu Unsicherheiten und folglich zur Abhängigkeit vom sehenden Partner oder zu durch Angst verursachtem Bewegungsmangel. Überfürsorglichkeit führt zu Unselbstständigkeit und Überängstlichkeit der SchülerInnen und ist darum ebenso zu vermeiden.

Kinder mit Hörschädigungen haben häufig Koordinationsprobleme wie beispielsweise Orientierungs- oder im besonderen Gleichgewichtsschwierigkeiten, die sich auf schlechte akustische Rückmeldungen zurückführen lassen. Diese Beeinträchtigungen wirken sich auf die Qualität der Bewegungsausführung aus. Untersuchungen von Goodman & Hopper (1992) haben ergeben, dass es hinsichtlich psychomotorischer Leistungen und Leistungen im Bereich Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer, keine groben Unterschiede zwischen hörgeschädigten und hörenden SchülerInnen gibt. Ziel des Sportunterrichts, an dem hörgeschädigte Kinder und Jugendliche teilnehmen, ist die Teilhabe am allgemeinen Unterricht unter der Berücksichtigung der jeweiligen Defizite. Eine Überfürsorglichkeit kann dabei Auslöser für fehlendes Selbstvertrauen und Ängstlichkeit sein. (vgl. Fediuk, 2008, S. 36 ff)

Wie Sprachentwicklungsverzögerungen einen negativen Einfluss auf die Gesamtmotorik haben kann, so sind bei Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen Schwächen in der statischen Koordination, der Psycho-, Senso-, Fein- und Grobmotorik sichtbar. Die Förderung von SchülerInnen mit Sprachbehinderungen erzielt dank der Verbindung mit Bewegungsförderung gute Fortschritte. Eine psychomotorische Förderung führt bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen zur Verbesserung der Konzentration und Psychomotorik, bzw. des Sozialverhaltens. Abschließend kann festgehalten werden, dass gleich wie die sonderpädagogische Förderung von seh- und hörbehinderten SchülerInnen, orientiert sich jene für Kinder mit Sprachbehinderungen, unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten, an den Strukturen des allgemeinen Regelunterrichts. (vgl. Fediuk, 2008, S. 39 f)

6.3. Behinderung der geistigen Leistungsfähigkeit

Die Form der Lernbehinderungen weist im Vergleich zu den anderen Kategorien eine sehr hohe Relevanz auf. Die Untersuchung von Schmelzer (2012, S. 220) unterstreicht diese Aussage, denn 60 Prozent der 2010/11 im Sportunterricht unterrichteten SchülerInnen mit Beeinträchtigungen leiden an einer Lernbehinderung. Dazu gibt es in der Literatur verschiedene Definitionen, welche in Folge näher erläutert werden.

Jochheim und Van der Schoot (1981) ordnen in ihrem Modell die Lernbehinderungen und die geistigen Behinderungen der Kategorie der Behinderung der geistigen Leistungsfähigkeit zu (vgl. Wegner, 2008, S. 812).

Kanter definiert Lernbehinderung wie folgt:

„Als lernbehindert i. e. Sinne werden Personen bezeichnet, die schwerwiegend, umfänglich und langandauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen.“ (Kanter, 1974, S. 126)

Zusätzlich verwendet er bei der Beschreibung von Menschen mit Lernbehinderungen folgende Kriterien: Personen mit einer Lernbehinderung weisen einen deutlichen Rückstand in der psychischen Entwicklung und in der schulischen Leistung von etwa zwei bis drei Jahren auf. Überdies haben Menschen mit einer Lernbehinderung bzw. Lernstörung einen IQ, der nicht wesentlich höher als 75 liegt, gemessen mit einem validen Intelligenzmessverfahren. Hinzu kommt noch ein „retardiertes Sozialverhalten“. (vgl. Kanter, 1974, S. 126)

„Während bei geistigen Behinderungen per definitionem schwere zerebrale Schädigungen als Ursache angenommen werden, haben bei Lernbehinderungen oder Lernstörungen (learning disabilities) Hirnfunktionsstörungen eher eine mitbedingende Funktion (neurogene Lernstörungen, Teilleistungsschwächen, Perzeptionsstörungen etc.).“ (Speck, 2003, S. 205 f)

Es handelt sich entweder um genetisch bedingte Faktoren oder um erworbene hirnorganische Schädigungen, die beispielsweise pränatal durch Stoffwechselstörungen oder Infektionen, perinatal aufgrund von Sauerstoffmangel während der Geburt oder postnatal wegen Gehirnhaut- oder Gehirnentzündungen, auftreten können (vgl. LERNEN FÖRDERN-Bundesverband, 2009, S. 1).

Der Einfluss soziokultureller und psychosozialer Faktoren auf eine Lernbehinderung ist allerdings nicht zu unterschätzen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lernbehinderung und der sozialen Schicht, welche sich durch kulturelle, soziale und ökonomische Größen charakterisiert (vgl. Begemann, 1970, S. 14).

Die WHO definiert geistige Behinderung als

„eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz.“ (WHO, 2013, 24.08.2013)

Häufig auftretende Formen geistiger Behinderung sind Down-Syndrom, auch Trisomie 21 genannt, und Autismus. Aufgrund des dreifach anstatt nur zweifach vorhandenen Chromosoms 21 kommt es zu einer beeinträchtigten Entwicklung der Organe und Gewebe (vgl. Arbeitskreis Down-Syndrom, 2010, 24.08.2013).

Unter Autismus, das sich vom griechischen „autos“, „selbst“ ableitet, versteht man die Selbstbezogenheit einer Person, was Beziehungs- und Kommunikationsstörungen zur Folge hat. Diese Beeinträchtigung kennzeichnet sich durch eine Absonderung von der Außenwelt und den Rückzug in eine eigene Gedanken-, Gefühls- und Ideenwelt. (vgl. Heilpädagogik-Info, 2001, 24.08.2013)

Anders als bei einer Lernbehinderung ist eine geistige Behinderung auf organische und genetische Ursachen zurückzuführen. Unter anderem sind Infektionen, Vergiftungen, Stoffwechsel- und Ernährungsstörungen, unbekannte pränatale Einflüsse und Störungen während der Schwangerschaft für diese Form von Behinderung verantwortlich. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 136 ff)

6.3.1. Bedeutung für den Sportunterricht

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass ein Zusammenhang zwischen psychomotorischem Entwicklungsstand, der körperlichen Leistungsfähigkeit und geistiger Behinderung gegeben ist. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung im Sportunterricht quantitativ und qualitativ weniger Leistung auf psychomotorischer Ebene erbringen können. Die mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Wahrnehmungsdiskrimination sind Faktoren, die sich negativ auf die Lernprozesse von geistig behinderten Menschen auswirken. Untersuchungen von Painter, Inman und Vincent (1994) zeigen jedoch Verbesserungen psychomotorischer Fertigkeiten mithilfe randomisierter Übungsbedingungen. Bei randomisierten Übungen werden die SchülerInnen beim Erlernen einer sportmotorischen Fertigkeit mit häufig wechselnden Situationen konfrontiert. Mit einem

am Grad der Beeinträchtigung individuell angepassten Trainingsprogramm sind Menschen mit geistiger Behinderung in der Lage, ihre körperliche Fitness zu optimieren. Abgestimmt auf die Beeinträchtigung der Kinder bzw. Jugendlichen, zielt der Sportunterricht auf die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit sowie die Minimierung der oft auftretenden Haltungs- und Koordinationsschwächen ab. (vgl. Fediuk, 2008, S. 43 ff)

6.4. Psychische Behinderungen

Jochheim und Van der Schoot (1981) zählen Beeinträchtigung durch endogene Psychosen, Neurosen und Verhaltensstörungen, Sucht und Missbrauch und soziale Deviation zur Kategorie der psychischen Behinderungen. (vgl. Wegner, 2008, S. 812)

Firlinger meint dazu Folgendes:

„Eine psychische Behinderung liegt dann vor, wenn ein Mensch die in einer Gesellschaft üblichen sozialen Rollen nicht oder nur eingeschränkt ausüben kann. [...] Eine weniger defizitorientierte Betrachtungsweise spricht nicht mehr von psychosozialer Behinderung, sondern vom Grad der Möglichkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft und zur Ausübung der gesellschaftlich erwünschten sozialen Rollen.“ (Firlinger, 2003, S. 125)

Verhaltensstörungen gehören zu einer im schulischen Zusammenhang häufig vorkommenden Form psychischer Behinderungen. Sie „sind durch starke Abweichungen im Sozialverhalten gekennzeichnet und äußern sich in häufigen Normüber- oder –unterschreitungen, im Lern- und Leistungsverhalten der Schüler und bedingen häufig Lernstörungen.“ (Fediuk, 2008, S. 48)

Hensle und Vernooij nehmen eine Klassifikation von Verhaltensstörungen hinsichtlich ihrer Symptomatik vor. Extrovertierte Verhaltensstörungen kennzeichnen sich durch Merkmale wie verbale und physische Aggressivität, Hyperaktivität, Impulsivität und Gewalttätigkeit. Introvertierte durch Anzeichen wie Ängstlichkeit, Überempfindlichkeit, Depressivität, Selbstwertprobleme oder psychosomatische Störungen. Die Klassifikation der Sozial-Infantilität weist Symptome wie Entwicklungsverzögerung, Belastbarkeitsstörungen und Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme wie ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), auf. Menschen mit Verhaltensstörungen, auf welche die

Klassifikation der Sozial-Delinquenz zutrifft, gehen eine hohe Risikobereitschaft ein und eine Hemmschwellenveränderung kann als Ursache von Personen- und Sachbeschädigungen, Eigentumsdelikte und Gewaltverbrechen betrachtet werden. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 233)

20 Prozent der im Schuljahr 2011/12 am Sportunterricht der burgenländischen Sekundarstufe I teilnehmenden SchülerInnen weisen diese Form von Behinderung auf. (vgl. Schmelzer, 2012, S. 220) Eine genauere Unterscheidung der Häufigkeiten in die Art dieser Kategorie ist bei dieser Untersuchung nicht verfügbar.

6.4.1. Bedeutung für den Sportunterricht

Bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sind aufgrund von Konzentrationsstörungen und leichter Ablenkbarkeit, Bewegungsauffälligkeiten feststellbar. Bei einer Forschung von Eggert und Lütje-Klose (1994) stellt sich heraus, dass sich psychomotorisches Training sowohl auf die psychomotorische Leistungsfähigkeit als auch auf das Sozialverhalten positiv auswirken. Für SchülerInnen mit sozialen Benachteiligungen bietet die Schule, und insbesondere der Sportunterricht gute Fördermöglichkeiten. Organisierte Sportangebote wie beispielsweise Rauf- und Rangelspiele fördern das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit der SchülerInnen. Im Sportunterricht wird unter der Orientierung an den Aufgaben und Zielen des allgemeinen Unterrichts, am Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und der Verbesserung des Sozialverhaltens gearbeitet. (vgl. Fediuk, 2008, S. 48 f)

6.5. Mehrfachbehinderungen

Laut Behindertenbericht 2008 haben rund 7 Prozent der österreichischen Bevölkerung eine mehrfache dauerhafte Beeinträchtigung. (vgl. BMASK, 2009, S. 12)

Von einer Mehrfachbehinderung ist die Rede, wenn mindestens zwei Behinderungen auftreten. Dabei werden drei unterschiedliche Typen der Mehrfachbehinderung unterschieden. Eine Ausgangs- bzw. Primärbehinderung löst eine Folge-, bzw. eine Sekundärbehinderung aus. Beispielsweise können Beeinträchtigungen des Hörvermögens negative Auswirkungen auf das Sprachvermögen haben. Es gibt auch die Möglichkeit zweier oder mehrerer Behinderungen, die über keinen kausalen Zusammenhang verfügen. Diese ergänzen sich lediglich additiv. Bei manchen Mehrfachbehinderungen ist jedoch nicht eindeutig feststellbar,

ob ein kausaler Zusammenhang besteht. Aufgrund zumeist psychomotorischer und kognitiver Beeinträchtigungen lässt sich die bereits genannte Zerebralparese zur Kategorie der Mehrfachbehinderungen zählen. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 168 f)

6.5.1. *Bedeutung für den Sportunterricht*

Eine Zerebralparese kann neben weitreichenden Bewegungsstörungen auch eine komplette Bewegungsunfähigkeit mit sich bringen. Eine Rehabilitation durch Sport kann jedoch zur positiven Veränderung der Bewegungseinschränkungen führen. Beispielsweise soll die Krankengymnastik die vielfältigsten Bewegungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Zerebralparese herausarbeiten. Überdies ermöglicht die Unterstützung durch orthopädische Hilfsmittel eine bessere Bewegungsfähigkeit. (vgl. Hensle & Vernooij, 2000, S. 182 f)

Auch im außerschulischen Bereich gibt es Bestrebungen, Menschen mit Zerebralparese sportliche Aktivitäten zu ermöglichen. Die Organisation CPISRA (Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association) setzt es sich zum Ziel, Personen mit Zerebralparese die Möglichkeit zur Teilnahme am Sportgeschehen und im aktiven Sport zu bieten. (CPISRA, 2013, 04.09.2013)

6.6. Sonstige Behinderungen

Die letzte Kategorie der Systematisierung der Behinderungsarten nach Jochheim und Van der Schoot (1981) lautet Sonstige Behinderungen aus diversen Bereichen wie beispielsweise der Onkologie oder Dermatologie. Schwer zuzuordnende Behinderungsarten werden dieser Kategorie zugerechnet. (vgl. Wegner, 2008, S. 812 ff)

7. Inklusion in Österreichs Schulen

Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, gewährt Österreich mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonventionen, Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung und ist für die Ermöglichung einer vollen gesellschaftlichen Teilhabe in allen Lebensbereichen zuständig. Die gleichberechtigte Teilhabe an barrierefreier Bildung und der Schutz vor Ausgrenzung und Diskriminierung ist ein wichtiges Ziel des Bildungssystems.

In den folgenden Punkten werden einerseits die gesetzliche Regelung und die rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs genannt und ebenso ein Überblick über die Aufteilung der Kinder mit SPF nach Schultyp geboten. Überdies wird die aktuelle Gesetzeslage hinsichtlich Integration/Inklusion in den österreichischen und im Besonderen der Wiener Pflichtschulen genauer betrachtet.

7.1. Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist der sonderpädagogische Förderbedarf, kurz SPF. Im § 8 des Schulpflichtgesetz (SchPflG) ist die Regelung über den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verankert. Der Bezirksschulrat entscheidet über den von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder SchulleiterInnen gestellten Antrag und stimmt für den Erhalt eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, wenn der/die SchülerIn „infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule, Neuen Mittelschule oder im Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag.“ (BKA, 2013a, 11.9.2013) Für die Feststellung eines SPF sind ein sonderpädagogisches Gutachten und ein schul- oder amtsärztliches Attest Voraussetzung. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die Wahl, die allgemeine Schulpflicht in einer entsprechenden Sonderschule oder in einer inklusiv geführten Regelschule, welche die sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen erfüllen kann, zu absolvieren. Zu beachten ist jedoch, dass Kinder mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine Regelschule besuchen, dennoch verpflichtet sind, die allgemeine Schulpflicht in einer Sonderschule oder Sonderschulklasse zu erfüllen. (vgl. BKA, 2013a, 11.9.2013)

Einer von der Statistik Austria durchgeführten Untersuchung zufolge, gab es im Schuljahr 2011/12 insgesamt rund 690.000 SchülerInnen, die sowohl in der Regelschule als auch in der

Sonderschule die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Davon hatten rund 30.000 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf. (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2012, 11.09.2013)

Aufgrund der Tatsache, dass im Schuljahr 2011/2012 zirka vier Prozent aller schulpflichtigen SchülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf beanspruchten, stellt sich die Frage, wie viele davon in den einzelnen Bundesländern eine Sonderschule oder Sonderschulklasse besuchten und wie viele am inklusiv geführten Unterricht einer Regelschule teilnahmen.

Auskunft darüber gibt die Untersuchung der Statistik Austria, welche im Nationalen Bildungsbericht Österreichs (2012) präsentiert wird. Sie zeigt die Aufteilung der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in Österreichs Schulen nach Bundesland, Schultyp bzw. Schulstufe. Da die Grafik Informationen über die Verteilung der SchülerInnen mit SPF in Regel- und Sonderschulen anbietet, lassen sich Schlüsse über integrative und exklusive Fördermaßnahmen ziehen. Laut Bildungsbericht besuchen 45 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sonderschulen und die restlichen 55 Prozent werden in Regelschulen unterrichtet. (vgl. Vogtenhuber et al., 2012, S. 86)

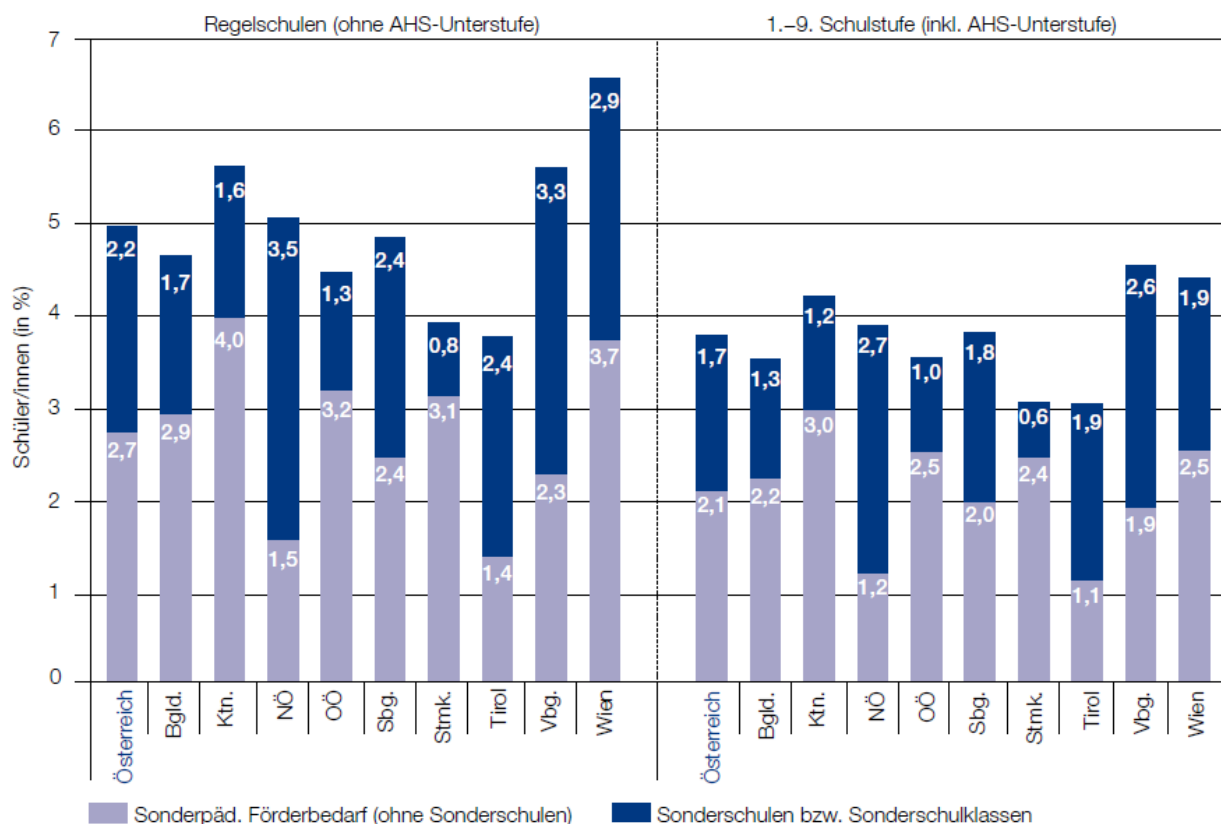


Abb. 4: SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (Quelle: Vogtenhuber et al., 2012, S. 87)

Abbildung 4 zeigt, dass es in den einzelnen Bundesländern enorme Unterschiede hinsichtlich dem Besuch von Regelschulen und Sonderschulen von Seiten der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt. Betrachtet man das Bundesland Salzburg, so erkennt man eine sehr ausgeglichene Aufteilung von inklusiven und exklusiven Fördermaßnahmen. Bundesländer wie Kärnten, Burgenland, Steiermark und Oberösterreich weisen einen großen Anteil an Kindern mit SPF auf, die den Unterricht in Regelschulen verfolgen. Bei den eben genannten Bundesländern erkennt man auch einen geringeren Anteil an SonderschülerInnen bzw. Kindern, die eine Sonderschulklasse besuchen, da hier offenbar eine bessere Inklusion ins Regelschulwesen stattfindet. Die gezeigte Grafik lässt einen unterdurchschnittlichen Anteil von SchülerInnen mit SPF in Regelschulen von Niederösterreich und Tirol erkennen. Vergleicht man den Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den österreichischen Regelschulen ohne Beachtung der AHS-Unterstufe, mit jenen der Pflichtschulen samt AHS-Unterstufe, so sind deutlich geringere sonderpädagogische Maßnahmen im AHS-Unterstufenbereich erkennbar. Betrachtet man die Situation im Bundesland Wien etwas genauer, so findet inklusiver Unterricht von Kindern mit SPF viel häufiger in Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen statt als in AHS. (vgl. Abbildung 4)

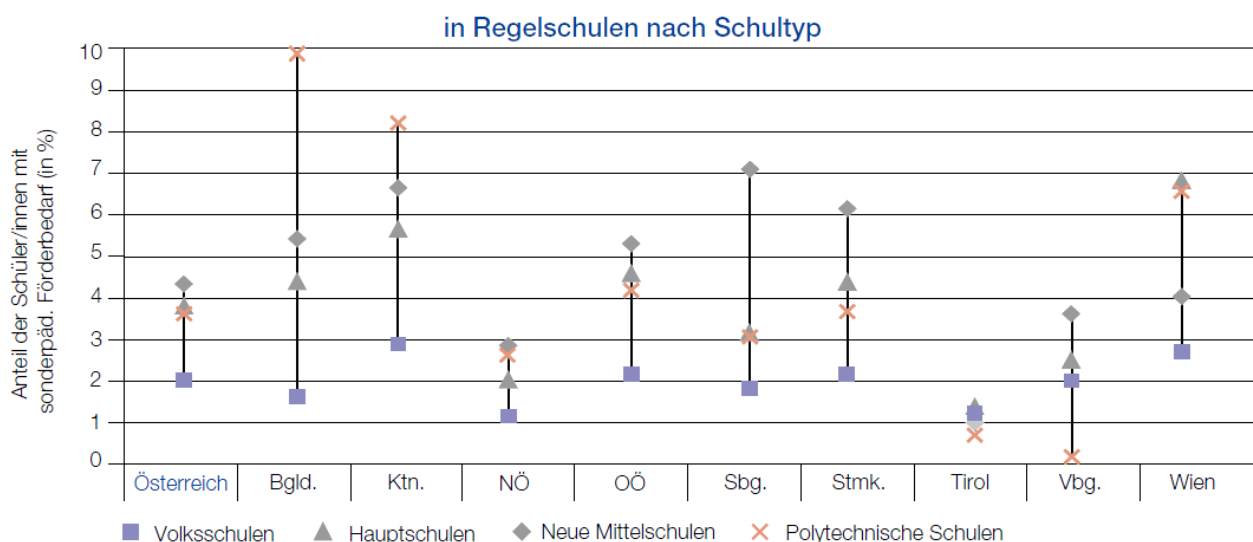


Abb. 5: SchülerInnen mit SPF nach Schultyp. (Quelle: Vogtenhuber et al., 2012, S. 89)

Abbildung 5, welche aus dem Nationalen Bildungsbericht von 2012 entnommen wurde, informiert darüber, dass in Wien knapp 7 Prozent der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hauptschulen und 3,9 Prozent in den Neuen Mittelschulen unterrichtet

werden. Dieser Trend ist jedoch nicht in allen Bundesländern feststellbar. Beispielsweise weisen die Bundesländer Kärnten und vor allem Salzburg einen deutlich geringeren Anteil an SchülerInnen mit SPF in Hauptschulen als in den Neuen Mittelschulen auf. Betrachtet man das Bundesland Tirol, so gibt es nur wenige SchülerInnen mit SPF-Bescheid in den Volksschulen, Neuen Mittelschulen und Hauptschulen, da wie in Abbildung 4 ersichtlich ist, ein größerer Teil Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen besucht. (vgl. Abbildung 5)

Abschließend ist noch erwähnenswert, dass österreichweit die Gruppe von SchülerInnen mit nichtdeutscher Alltagssprache überdurchschnittlich oft sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Ausnahme ist Wien, wo kaum Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit deutscher und nichtdeutscher Alltagssprache hinsichtlich sonderpädagogischer Förderung erkennbar sind. Es ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Muttersprache mit SPF die allgemeine Schulpflicht tendenziell in Sonderschulen erfüllen. (vgl. Vogtenhuber et al., 2012, S. 88 ff)

7.2. Gesetzeslage

Mit dem 1993 in der 15. Novelle des Schulorganisationsgesetz (SchOG) verankerten Recht auf Integration behinderter SchülerInnen in Österreichs Volksschulen und der drei Jahre darauf folgenden 17. SchOG-Novelle, die ein Gesetz zur Integration in der „Sekundarstufe I“ verabschiedet, erhält der inklusive Unterricht, folglich auch der Sportunterricht, eine gesetzliche Grundlage. (vgl. Feyerer, 1998, S. 27)

Zusätzlich hat das Sozialministerium in Zusammenarbeit mit anderen Bundesministerien den „Nationalen Aktionsplan 2012-2020“ verfasst, der zur Umsetzung der UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung beitragen soll. Im Nationalen Aktionsplan wird im Kapitel „Bildung“ die Gewährleistung „einer barrierefreien Teilhabe am Unterricht“ aller SchülerInnen als Zielsetzung dargestellt. „Eine bestmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler nach individuellen Voraussetzungen ist ein wesentliches Ziel im Rahmen der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.“ (BMASK, 2012, S.68)

Im Schulorganisationsgesetz (2013) sind für jeden Schultyp der „Sekundarstufe I“ gewisse Aufgaben, Bestimmungen und Lehrpläne enthalten, die Informationen über den Unterricht von Kindern mit SPF geben.

7.2.1. Hauptschule

Im § 15 des SchOG sind die Aufgaben der österreichischen Hauptschulen verschriftlicht, die neben einer grundlegenden Allgemeinbildung die Befähigung aller SchülerInnen „je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen“ vorsieht. (vgl. BKA, 2013b, 12.09.2013)

Eine weitere Aufgabe der Hauptschule ist es, nach dem Grundsatz der sozialen Integration SchülerInnen mit SPF eine Bildung der Sonderschule zu ermöglichen, wobei entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen die Ziele der Hauptschule zu verfolgen sind. Kinder mit SPF werden grundsätzlich nach den Bestimmungen des Hauptschullehrplans unterrichtet. Der Lehrplan für die Sonderschule kommt dann zur Anwendung, wenn es aufgrund von Beeinträchtigungen zu Überforderungen der Kinder kommt. Für die Entscheidung über mögliche Abweichungen vom allgemeinem Lehrplan ist die Schulbehörde zuständig. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können von einer Hauptschule dann aufgenommen werden, wenn sie einen erfolgreichen Abschluss der 4. Klasse Volksschule oder der Sonderschule vorweisen. Das SchOG schreibt außerdem vor, dass für den Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzliche LehrerInnen einzusetzen sind. § 21 regelt die Anzahl der SchülerInnen in einer Hauptschulkasse. Die Schülerzahl und ein zusätzlicher Einsatz von LehrerInnen hängt von der Anzahl der SchülerInnen mit SPF und deren Art und Schweregrad der Beeinträchtigung ab. (vgl. BKA, 2013b, 12.09.2013)

7.2.2. Neue Mittelschule

§ 21a des SchOG regelt die Rahmenbedingungen der Neuen Mittelschulen, deren Aufgaben nahezu ident mit jenen der Hauptschule sind. Das heißt, dass die grundsätzlichen Unterrichtsziele der Neuen Mittelschule angepeilt werden, aber auch unter Beachtung des Prinzips der inklusiven Pädagogik SchülerInnen mit SPF die Entsprechenden Inhalte der Sonderschule, vermittelt werden. Grundsätzlich werden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem allgemeinen Lehrplan der Neuen Mittelschule unterrichtet. Im Falle einer Überforderung aufgrund von Bildungs- und Lehraufgaben kommt es zur Anwendung eines der Beeinträchtigung entsprechenden Lehrplans der Sonderschule. Es besteht kein Unterschied zwischen den Aufnahmeveraussetzungen und den Regelungen hinsichtlich Zusatzlehrer und Klassenschüleranzahl der Neuen Mittelschule zu jenen der Hauptschule. (vgl. BKA, 2013b, 12.09.2013)

7.2.3. AHS-Unterstufe

Neben der Aufgabe den SchülerInnen eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu geben, hat die allgemeinbildende höhere Schule folgendes mit der Hauptschule gemeinsam (SchOG, § 34 Abs. 2):

„Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule aufgenommen wurden, eine der Aufgabe der Sonderschule (§ 22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind.“

Für die Unterrichtenden heißt das, die Inhalte auf die Voraussetzungen der SchülerInnen mit SPF anzupassen, um so von der Aufgabe einer vertiefenden Allgemeinbildung abzuweichen und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichem Niveau zu ermöglichen.

Für die Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf schreibt das SchOG (§ 35 Abs. 4a) vor, dass Klassen der AHS-Unterstufen mit Sonderschulklassen gemeinsam unterrichtet werden können. Hinsichtlich der Regelungen der Aufnahmevoraussetzungen, Klassenschüleranzahl, zusätzlicher LehrerInnen und der Anwendung der Lehrpläne, gelten dieselben Kriterien wie der Hauptschule und der Neuen Mittelschule.

7.2.4. Polytechnische Schule

Eine wesentliche Aufgabe der Polytechnischen Schule ist es, die SchülerInnen „je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in Lehre und Berufsschule bestmöglich zu qualifizieren sowie für den Übertritt in weiterführende Schulen zu befähigen.“ (SchOG, § 28 Abs. 1)

Die allgemeinen Unterrichtsziele und der Lehrplan der Polytechnischen Schulen, unter Beachtung der jeweiligen Voraussetzungen, sind für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf relevant. Bei etwaigen Überforderungen kommt es zum Einsatz eines der Behinderung entsprechenden Sonderschullehrplans. Alle weiteren Bestimmungen für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit SPF in Polytechnischen Schulen Österreichs

unterscheiden sich nicht von den anderen Schultypen der Sekundarstufe I. (vgl. BKA, 2013b, 12.09.2013)

7.3. Inklusion in Wiener Schulen

Einer Statistik des Stadtschulrates Wien zufolge, gibt es im Schuljahr 2012/13 auf der Sekundarstufe I insgesamt ca. 3780 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in insgesamt 351 Integrationsklassen in einer Wiener Hauptschule, Neuen Mittelschule, Kooperativen Mittelschule, Fachmittelschule, AHS-Unterstufe oder Polytechnischen Schule unterrichtet werden. Während es in der AHS-Unterstufe lediglich sechs Integrationsklassen gibt, werden in den Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und den Kooperativen Mittelschulen Wiens 316 Klassen angeboten, in denen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, welche die 9. Schulstufe in einer Polytechnischen Schule oder einer Fachmittelschule absolvieren, sind in 29 Klassen untergebracht. (vgl. SSR, 2013)

7.4. Gesetzeslage Wien

Neben dem Schulorganisationsgesetz und dem Schulunterrichtsgesetz, welche die allgemeinen Rahmenbedingungen hinsichtlich inklusiven Unterrichts auf der Sekundarstufe I vorgeben, verfügen die neun Bundesländer über separate Landesdurchführungsgesetze. Diese Gesetze enthalten landesspezifische Bestimmungen für die Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter SchülerInnen im Pflichtschulbereich.

Das Wiener Schulgesetz (WrSchG) regelt die Organisation der öffentlichen Privatschulen und öffentlichen Schülerheime im Bundesland Wien. Es enthält u.a. auch schultypspezifische Bestimmungen für die Abhaltung des Unterrichts mit Kindern, die sonderpädagogischen Förderbedarf beanspruchen.

7.4.1. Hauptschule und Neue Mittelschule

Für Hauptschulen und neue Mittelschulen im Bundesland Wien gelten in Bezug auf den Unterricht von Kindern mit und ohne SPF dieselben Regelungen.

Die SchülerInnen der Neuen Mittelschule und Hauptschule können in den Pflichtgegenständen ihren Voraussetzungen entsprechend in Leistungsgruppen eingeteilt

werden. Im § 11 (3) des WrSchG ist jedoch verankert, dass in Integrationsklassen diese Aufteilung bzw. auch räumliche Trennung entfallen kann. Bei zusätzlichem Einsatz von LehrerInnen für den Unterricht von Kindern mit SPF ist einerseits auf die Anzahl und den Beeinträchtigungsgrad achtzugeben und andererseits sind jene Unterrichtende einzusetzen, die über eine entsprechende Zusatzausbildung verfügen. In einzelnen Fächern kann es auch zum Einsatz von LehrerInnen kommen, die keine entsprechende Ausbildung haben. (vgl. WrSchG, 2013, 16.09.2013)

Hinsichtlich der Höchstzahl an SchülerInnen ist für Hauptschulen und Neue Mittelschulen geregelt, dass abgesehen von Abweichungen aus besonderen Gründen, nicht mehr als 25 und nicht weniger als 20 SchülerInnen in einer Klasse unterrichtet werden dürfen (vgl. WrSchG, 2013, 19.06.2013).

Im § 14 Absatz 2 des WrSchG ist für Integrationsklassen Folgendes festgelegt:

„Im Falle des gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Hauptschulen vermindert sich die Klassenschülerhöchstzahl für jedes leistungsbehinderte oder lernschwache Kind um eins und für jedes Kind mit anderer Behinderungsform um zwei.“
(WrSchG, 2013, 16.09.2013)

Für die KlassenschülerInnenanzahl in einer Neuen Mittelschule gelten die gleichen Regelungen.

7.4.2. Polytechnische Schulen

Die Polytechnischen Schulen im Bundesland Wien haben im Falle eines gemeinsamen Unterrichtes von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, die Trennung in Leistungsgruppen aufzuheben. Für den inklusiven Unterricht sind zusätzliche LehrerInnen einzusetzen, die eine entsprechende Ausbildung haben. Die Höchstzahl an SchülerInnen liegt grundsätzlich bei 25 und vermindert sich um eins für jeden leistungsbehinderten oder lernschwachen Lernenden bzw. um zwei bei SchülerInnen, die andere Behinderungsformen aufweisen. (vgl. WrSchG, 2013, 16.09.2013)

8. Theoretische Überlegungen zur praktischen Untersuchung

Für die Bestandsaufnahme der Situation von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht der Sekundarstufe I wurde im Rahmen dieser Arbeit eine quantitative Forschung durchgeführt. Dafür wurden Online-Fragebögen einerseits an die SchulleiterInnen und andererseits an die SportlehrerInnen der Wiener Hauptschulen (HS), Neuen Mittelschulen (NMS), AHS-Unterstufen und Polytechnischen Schulen (PTS) gesendet, welche im Schuljahr 2012/13 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuten.

Ein Ziel dieser quantitativen Untersuchung war es, Aufschluss über die Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen am Sportunterricht zu erhalten. Dabei wurden die Rahmenbedingungen wie die Beschaffenheit und Ausstattung der Schulen oder auch Informationen hinsichtlich des Einsatzes von SonderpädagogInnen ermittelt. Die Häufigkeit und die Qualität der Zusammenarbeit von SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen stellte dabei eine weitere interessante Fragestellung dar.

Weiters sollten auch die Berufserfahrung von SportlehrerInnen, ihre Zusatzausbildung im Bereich der Integrations- oder Behindertenpädagogik, ihre Meinung zum Thema Heterogenität und Homogenität, ihre Handhabung der Beurteilung und die Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderung erforscht werden. Neben der Anzahl von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Art der Behinderung wurden auch Fördermaßnahmen und eventuelle Alternativangebote untersucht.

Ein weiteres Ziel der Untersuchung bestand darin, Aufschluss über die Interaktion zwischen RegelschülerInnen und SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu geben. Es stellte sich die Frage nach der Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen und der Art der Lernsituationen, die im Sportunterricht eingesetzt wurden.

8.1. Forschungsdesign

Für die Umsetzung der oben genannten Ziele wurde im Rahmen der quantitativen Untersuchung eine internetgestützte Befragung, genauer gesagt eine Web-Survey, verwendet.

Web-Surveys sind Online-Fragebögen, welche von den befragten Personen auf einer Webseite in einem Browser, wie beispielsweise Internet-Explorer, geöffnet und wie ein Formular bearbeitet werden (vgl. Schnell et al., 2005, S. 382). Die Entscheidung für diese Untersuchungsform lag in ihrer Unabhängigkeit von Ort und Zeit sowie der relativ einfachen Erreichbarkeit der Befragten mithilfe von E-Mail-Adressen.

Schriftliche Befragungen kennzeichnen sich dadurch, dass bei der Durchführung kein Interviewer anwesend sein muss. Überdies sind die Antworten zumeist überlegter und auch ehrlicher, da die befragten Personen keinen Zeitdruck verspüren und auch die Abwesenheit des Interviewers einen Einfluss auf die Beantwortung hat. Ein weiterer Vorteil liegt in der freien Wahl der Befragten, wann und wo ein Fragebogen ausgefüllt wird, was somit die Motivation zur Teilnahme erhöht. Den genannten Vorteilen stehen auch einige Nachteile, wie beispielsweise eine höhere Ausfallsquote aufgrund unterschiedlicher Faktoren, gegenüber. Die Abwesenheit des Interviewers kann auch zum Verlust der Ernsthaftigkeit bzw. Richtigkeit führen und die Ergebnisse verfälschen. (vgl. Schnell et al., 2005, S. 382)

Für die Fragebogenkonstruktion und die Durchführung der Befragung wurde das für universitäre Forschungszwecke geeignete Programm „Unipark“ verwendet und die erhaltenen Daten mit der Software für Onlinebefragungen EFS (Enterprise Feedback Suite) Survey verarbeitet. Wie bereits erwähnt, wurden zwei unterschiedliche Fragebögen für die SchulleiterInnen und die SportlehrerInnen der inklusiv geführten Wiener Schulen der Sekundarstufe I erstellt. Bei den Umfragen handelte es sich jeweils um personalisierte Fragebögen, das heißt, es konnten lediglich diejenigen Personen mitmachen, welche auch persönlich via Mail eingeladen wurden. Dafür mussten vorweg alle inklusiv geführten Schulen der Sekundarstufe I Wiens ermittelt werden, um die E-Mail-Adressen der SchulleiterInnen bzw. SportlehrerInnen zu erhalten.

Für die statistische Auswertung wurde das Programm IBM SPSS Statistics verwendet, wobei die Ergebnisse beider Fragebögen von der Befragungssoftware direkt in das Statistikprogramm eingespielt werden konnten. Die Grafiken wurden mithilfe des Programmes Microsoft Office Excel 2010 gestaltet.

Da sich diese praktische Untersuchung auf das Schuljahr 2012/13 bezieht, wurde die Erhebung erst am Ende des Schuljahres, beziehungsweise zu Beginn des folgenden

durchgeführt. Überdies ist noch zu erwähnen, dass für die Aussendung der zwei erstellten Fragebögen eine Bewilligung durch den Stadtschulrat Wien vorliegt und die Teilnahme aller Befragten auf Freiwilligkeit basiert.

8.2. Beschreibung der Stichprobe

Laut Auskunft des Stadtschulrates Wien (vgl. Abbildung 6) gab es im Schuljahr 2012/13 in der Sekundarstufe I 351 Integrationsklassen, die sich auf Hauptschulen, Neue Mittelschulen, AHS-Unterstufen und Polytechnische Schulen aufteilten. Die Abkürzung MSK steht für Mehrstufenklassen, die sich aus SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe zusammensetzen.

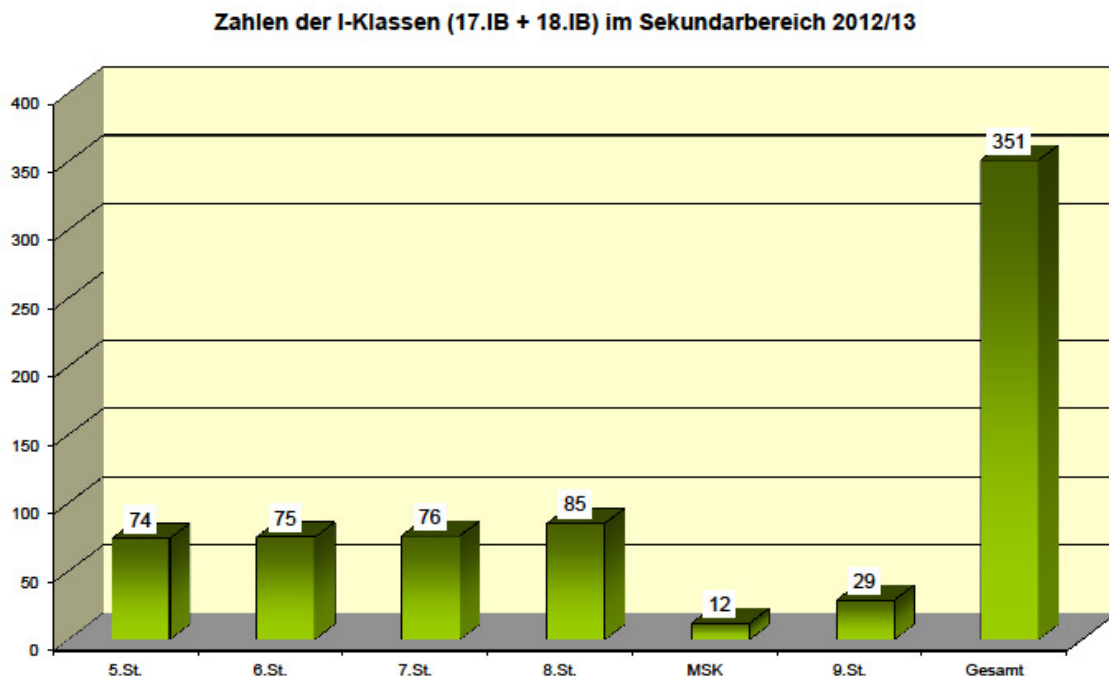


Abb. 6: Integrationsklassen. (Quelle: Stadtschulrat Wien)

Überdies sind in Wien noch weitere Formen der Mittelschulen verbreitet. Die Kooperativen Mittelschulen (KMS), deren Anteil einen relativ großen Prozentsatz dieser Umfrage darstellt, unterliegen dem Hauptschullehrplan. Offene Mittelschulen (OMS) sind den Neuen Mittelschulen gleichzustellen, jedoch bieten sie zusätzlich eine ganztägige Betreuung an. Des Weiteren gibt es die Wiener Mittelschulen (WMS), deren Unterricht nach dem AHS-Lehrplan

erfolgt. Das dabei angebotene Kurssystem ermöglicht laut Stadtschulrat eine gute Individualisierung und Leistungsförderung. (vgl. Stadtschulrat Wien, 2013, 30.09.2013)

Die 351 Integrationsklassen waren in insgesamt 92 Standorten untergebracht. Laut Information des Stadtschulrates Wien setzten sich diese 92 Standorte aus 73 Schulen unterschiedlicher Formen der Neuen Mittelschulen zusammen und wurden von 6 Schulen der AHS-Unterstufe und 13 Polytechnische Schulen ergänzt. Hinsichtlich der geografischen Verteilung der Schulen mit Integrationsklassen war festzustellen, dass es mit Ausnahme des 1. Wiener Gemeindebezirkes in jedem Bezirk mindestens eine Bildungsstätte gab, wo SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden.

Aufgrund der Tatsache, dass die unterschiedlichen Schultypen keine gleich starken Gruppen darstellen, wurden bei der Interpretation und Auswertung der Ergebnisse die Schultypen nicht miteinander verglichen.

Die Fragebögen wurden an alle auf der Sekundarstufe I tätigen SchulleiterInnen und SportlehrerInnen via Mail versendet, welche im Schuljahr 2012/13 inklusiven Sportunterricht anboten. Somit erhielten insgesamt 92 SchulleiterInnen einen Fragebogen.

Zur Anzahl der SportlehrerInnen an den 92 Standorten lag vom Stadtschulrat keine Information vor. Aufgrund der Tatsache, dass die Zahl der SportlehrerInnen je nach Schule stark variierte, war es auch nicht sinnvoll, eine Schätzung vorzunehmen. Nach Information einiger SchulleiterInnen diverser Schulen kann festgehalten werden, dass insgesamt 77 Sportlehrerinnen und Sportlehrer dieser Stichprobe angehörten. Die Erreichbarkeit aller SportlehrerInnen war aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da das Weiterleiten der Fragebögen beziehungsweise der E-Mail-Adressen stark von der Unterstützung der jeweiligen SchulleiterInnen abhing. Es ist auch nicht gewiss, ob an alle 77 Personen ein Fragebogen weitergeleitet wurde.

9. Fragebogenaufbau und Ablauf der Untersuchung

Die beiden Fragebögen behandeln diverse Themen, die sich auf Schule, Unterricht und Integration bzw. Inklusion beziehen.

Der für die SchulleiterInnen konzipierte Fragebogen I besteht aus insgesamt 24 Fragen, wobei eine davon als Zusatzfrage dient. Zu Beginn des Fragebogens werden Informationen über den Schultyp, die geographische Lage und eventuelle Schwerpunkte eingeholt. Es folgen Fragen zum Wissensstand der SchulleiterInnen zum Thema Inklusion und anschließend sollte die behindertengerechte Bauweise und Ausstattung der Schule bewertet werden. Ein weiterer Schwerpunkt beschäftigt sich mit dem Angebot und der Nachfrage von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Abschließend folgen einige Fragen zur Teilnahme der SchülerInnen mit Behinderung und zum Einsatz von SonderpädagogInnen.

Fragebogen II beinhaltet insgesamt 39 Standardfragen und 5 Zusatzfragen und wurde für die SportlehrerInnen Wiens erstellt, die in ihrem Unterricht SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen. Die unterschiedlichen Themenbereiche dieses Fragebogens beziehen sich auf Berufserfahrungen und Zusatzausbildungen, auf den Sportunterricht mit SchülerInnen mit und ohne Behinderung, deren Interaktion im Unterricht und auf die Zusammenarbeit mit zusätzlichen SonderpädagogInnen. Weiters werden die Meinungen der SportlehrerInnen zum Thema Heterogenität und Homogenität im Unterricht ermittelt und zum Abschluss Fragen zur Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderungen gestellt.

9.1. Fragebogenkonstruktion

Für die Zusammenstellung der beiden Fragebögen stellte die Untersuchung von Theresa Schmelzer (2012) eine wichtige Basis dar. Die von Schmelzer konzipierten Fragestellungen für die burgenländischen SchulleiterInnen und SportlehrerInnen, welche im Schuljahr 2010/11 an Schulen, wo inklusiv geführter Sportunterricht stattfand, tätig waren, wurden teilweise modifiziert oder entfernt. Damit jedoch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der burgenländischen und der Schulen Wiens möglich war, dienten die Fragebögen von Schmelzer als Ausgangspunkt und Orientierung. Eine weitere Forschung zur selben Thematik im Bundesland Oberösterreich wurde von Harald Leonhartsberger durchgeführt, dessen Fragestellungen ziemlich ident mit jenen dieser Untersuchung sind.

Die beiden Fragebögen wurden mithilfe der Online-Befragungssoftware EFS Survey erstellt und an die E-Mail-Adressen der SchulleiterInnen bzw. SportlehrerInnen gesendet. Dieses Programm gewährt dem Benutzer bereits während der Datenerfassung Einsicht in Statistiken, die mit Ende des Befragungszeitraumes in ein beliebiges Statistikprogramm wie beispielsweise SPSS Statistics exportiert werden. Da es sich um zwei personalisierte Fragebögen handelte, war in jedem E-Mail ein individuell generierter Link enthalten, der die TeilnehmerInnen direkt auf die erste Seite der Umfrage führte. Die Umfrage konnte somit nur von einem Benutzer geöffnet und nicht wie bei anonymen Umfragen von mehreren Personen beantwortet werden. Jedes E-Mail enthielt neben einem individuellen Zugangslink und einer Projektbeschreibung auch die vom Stadtschulrat Wien verfasste Genehmigung zur Durchführung der Befragung und auch einen ausdrücklichen Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme. Auf der ersten Seite der beiden Fragebögen stellte sich der Verfasser kurz vor und schilderte die Absichten und Grundideen des Projektes. Auf der letzten Seite befand sich die Danksagung an die TeilnehmerInnen.

Bei den beiden Fragebögen handelte es sich um standardisierte Interviews mit geschlossenen Fragen, da für die Vergleichbarkeit alle Antworten bereits in Kategorien eingeteilt und für die Befragten sichtbar waren (vgl. Atteslander, 2008, S. 134 ff). Die Antwortformate wiesen zwei Möglichkeiten auf, entweder untergeordnete Mehrfachvorgaben oder zwei Antwortmöglichkeiten. Weiters enthielten die Umfragen Antwortvorgaben mit Rangordnung, wobei die Befragten die vorgegebenen Antwort- bzw. Ratingskalen verwendeten. Es wurden bewusst vier Ratingskalen angeboten, um die Möglichkeit einer Mittelkategorie auszuschließen, welche wenig Informationen liefern würden (Schnell et al., 2005, S. 331). Die Skalenbezeichnungen für Intensitäten lauteten beispielsweise „trifft sehr zu, trifft zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu“. Für Häufigkeiten wurden Antwortskalen wie „häufig, manchmal, selten, nie“ verwendet.

Bei der Ausarbeitung der Fragebögen musste man Entscheidungen hinsichtlich der Wahl der Skalenniveaus treffen. Bei den beiden Umfragen kamen Nominalskalen, Ordinalskalen, Intervallskalen und Verhältnisskalen zum Einsatz.

Während bei Nominalskalen eine Einteilung in Klassen erfolgt, wie beispielsweise männlich und weiblich, kommt es beim Ordinalskalenniveau zu einer Rangordnung hinsichtlich der Wertigkeit. So bildet die Berufserfahrung zwischen ein und fünf Jahren Rang eins und jene mit sechs bis zehn Jahren Berufserfahrung Rang zwei. Bei Intervallskalen müssen die

Abstände zwischen zwei aufeinanderfolgenden Objekten stets die gleiche Differenz aufweisen. Dazu gehört beispielsweise die Einteilung in „sehr gut, gut, weniger gut, schlecht“. Verhältnis- bzw. Ratioskalen erfordern die Existenz eines Nullpunktes und ermöglichen somit Aussagen zu Verhältnissen der Variablen. (vgl. Schnell et al., 2005, S. 143 f)

9.2. Ablauf und Schwierigkeiten

Nach der Konstruktion der beiden Fragebögen und dem Einverständnis von Seiten der Diplomarbeitbetreuerin wurde noch beim Stadtschulrat Wien um eine Bewilligung für die Durchführung der Fragebogenerhebung angesucht. Am 29. April wurden alle benötigten Unterlagen für die Genehmigung der Forschung persönlich im dafür zuständigen Büro des Stadtschulrates Wien abgegeben. Am 8. Juni konnte die Bestätigung erteilt und via Mail an den Antragsteller gesendet werden. Schlussendlich wurde am 9. Juni der Fragebogen I an die Adressen der SchulleiterInnen versendet. In der Zeit zwischen der Antragstellung und der Aussendung der Bestätigung händigte der Stadtschulrat Wien eine Liste aus, auf der sich alle Wiener Schulen befanden, an denen im Schuljahr 2012/13 Integrationsklassen unterrichtet wurden. Da lediglich die Namen und die Standorte der Schulen ersichtlich waren, mussten mithilfe der Homepage des Wiener Stadtschulrates und jener der Schulen die E-Mail-Adressen der SchulleiterInnen eruiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Mailadressen der SportlehrerInnen Wiens weder vom Stadtschulrat ausgehändigt wurden, noch auf den Schulhomepages ersichtlich waren, wurden die SchulleiterInnen gebeten, entweder die Mailadressen bekanntzugeben, oder eine Information über die Anzahl der tätigen SportlehrerInnen zu erteilen. Der Großteil der DirektorInnen gab lediglich die Zahl der unterrichtenden SportlehrerInnen bekannt und leider nicht die erwarteten E-Mail-Adressen. Daraus ergab sich das Problem, dass die Fragebögen nur über Mithilfe der SchulleiterInnen, die ihre Zeit und Bereitschaft dafür opfern mussten, an die SportlehrerInnen gelangten. Die ersten Fragebögen an die SportlehrerInnen wurden mit 10. Juni verschickt. Die Abhängigkeit von den SchulleiterInnen hatte mit großer Sicherheit eine starke Auswirkung auf die Rücklaufquote, da die für Weiterleitung der Erinnerungsmails wiederum ihre Unterstützung erforderlich war.

Sowohl die SchulleiterInnen als auch die SportlehrerInnen wurden mehrmals aufgefordert, an der Forschung teilzunehmen. Da die Fragebogenaussendung nur wenige Wochen vor Ende des Schuljahres 2012/13 erfolgte, kamen auch manche Rückmeldungen seitens der SchulleiterInnen, in denen sie ihre Nichtteilnahme mit Zeitmangel begründeten. Aus diesem

Grund wurde die Aussendung der Fragebögen und der Erinnerungsmails mit Beginn der Schulferien unterbrochen und in der zweiten Schulwoche des Schuljahres 2013/14 wieder aufgenommen. Einige wenige positive aber auch negative Antworten von Seiten der SchulleiterInnen waren die Folge. Somit wurde die Datenerhebung beider Untersuchungen mit 14. Oktober 2013 beendet.

Positiv zu erwähnen war die Anwendung der Online-Befragungssoftware EFS Survey, welche die Teilnehmerverwaltung um ein Vielfaches erleichterte. Mithilfe des Programmes konnte man die ProbandInnen zuerst zur Umfrage einladen und anschließend war es möglich, den jeweiligen Status abzufragen. So konnte man als Benutzer feststellen, wer den Fragebogen bereits beendet oder noch nicht geöffnet hatte und auf praktische Weise Erinnerungsmails an mehrere ProbandInnen gleichzeitig versenden.

9.3. Rücklaufquoten

Von den 92 ausgesendeten Fragebögen an die SchulleiterInnen wurden insgesamt 28% vollständig beantwortet. 39 DirektorInnen haben den Fragebogen zwar geöffnet und mit der Bearbeitung begonnen, 13 Personen haben jedoch bereits vor Frage 10 wieder abgebrochen. Für die statistische Auswertung waren aus diesem Grund jene 26 Befragungen relevant, bei denen eine vollständige Beantwortung aller Fragen gegeben war.

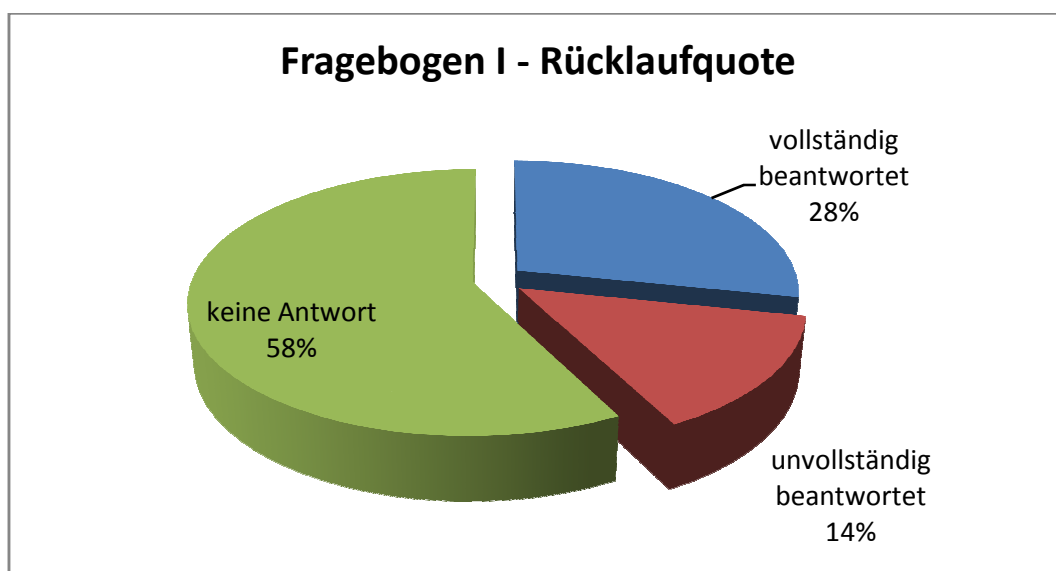


Abb. 7: Rücklaufquote Fragebogen I

Aufgrund der schlechten Auskunft über die E-Mail-Adressen der Wiener SportlehrerInnen, welche 2012/13 SchülerInnen mit und ohne Behinderung unterrichteten, konnten lediglich 77

Fragebögen ausgesendet werden. Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den kontaktierten SportlehrerInnen nur um einen kleinen Teil der in Frage kommenden ProbandInnen handelt. Rechnet man mit einem durchschnittlichen Anteil von zirka drei SportlehrerInnen pro Standort, so hätte man den Fragebogen II an rund 250 Testpersonen verschicken können. Fast 75% der kontaktierten LehrerInnen haben den Fragebogen nicht einmal geöffnet. Es stellt sich die Frage, ob diese 57 Personen, welche die Eröffnungsseite der Umfrage nicht sahen, überhaupt eine Einladungsmail erhalten haben. Fakt ist jedoch, dass 18 Stück, also fast ein Viertel der ausgeschickten Fragebögen vollständig beantwortet wurden. Zwei ProbandInnen haben den Fragebogen unvollständig beantwortet, wobei eine/r davon die Umfrage mit der vorletzten Frage beendete.

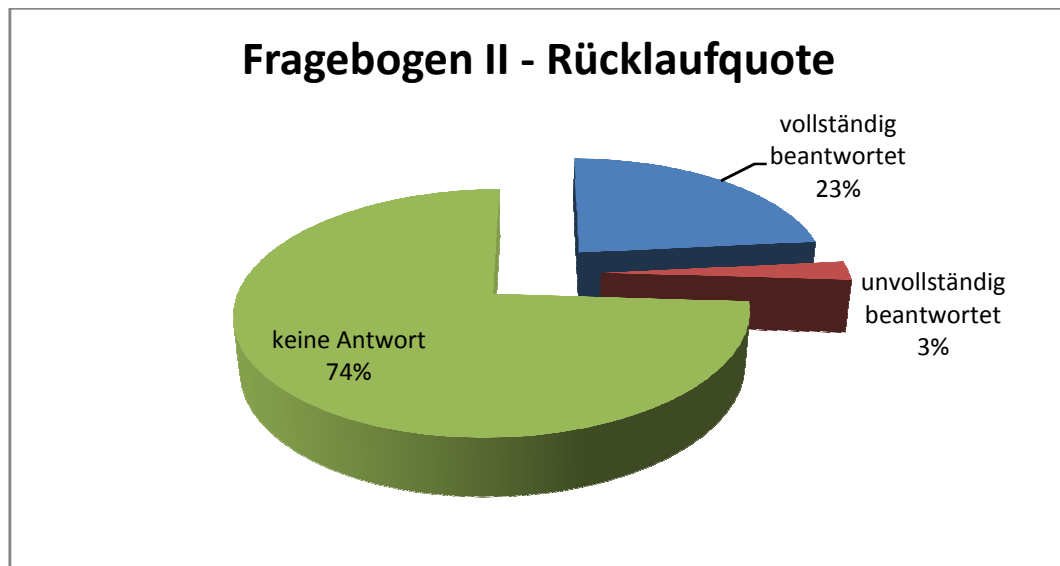


Abb. 8: Rücklaufquote Fragebogen II

10. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der SchulleiterInnen – Fragebogen I

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der 26 ProbandInnen, die den Fragebogen I vollständig ausgefüllt haben. Mehrere Fragen wurden meist zu einer Kategorie zusammengefasst. Zu jeder Frage, außer jener, die sich auf die genaue Adresse der Schule bezieht, wurde eine eigene Grafik erstellt. Jeder Grafik ist die Variable „N“ angefügt, welche Auskunft über die Anzahl der ProbandInnen gibt, die die Frage vollständig beantwortet haben.

Bei der Auswertung beider Fragebögen wurden zum Großteil deskriptive Statistikverfahren, aber auch aufgrund der geringen Anzahl der UmfrageteilnehmerInnen nur einige wenige inferenzstatistische Testungen durchgeführt.

10.1. Informationen über Schultyp und Standort

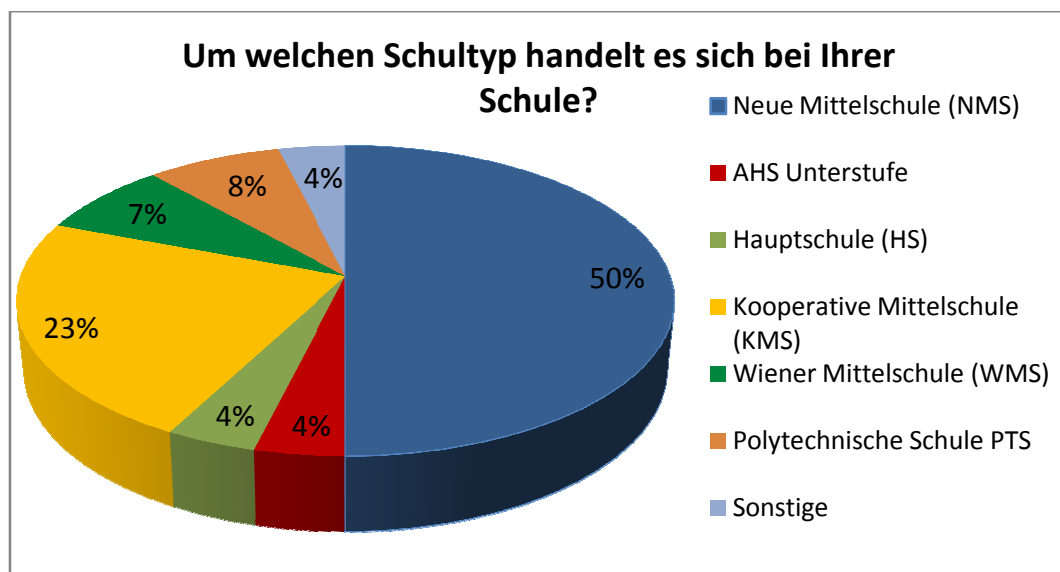


Abb. 9: SchulleiterInnen nach Schultyp (N=26)

Die erste Frage sollte Aufschluss über die Verteilung der an der Untersuchung teilnehmenden Schultypen geben. Die größte Gruppe stellten die 13 SchulleiterInnen der Neuen Mittelschulen dar, die 50% der Stichprobe ausmachten. Die 6 SchulleiterInnen einer Kooperativen Mittelschule sorgten für einen Anteil von 23%. Weiters nahmen jeweils 2 DirektorInnen einer Polytechnischen und einer Wiener Mittelschule teil. Je ein/e SchulleiterIn

gab an, dass er/sie eine AHS Unterstufe beziehungsweise eine Hauptschule führe. Das ergibt einen Anteil von 4%.

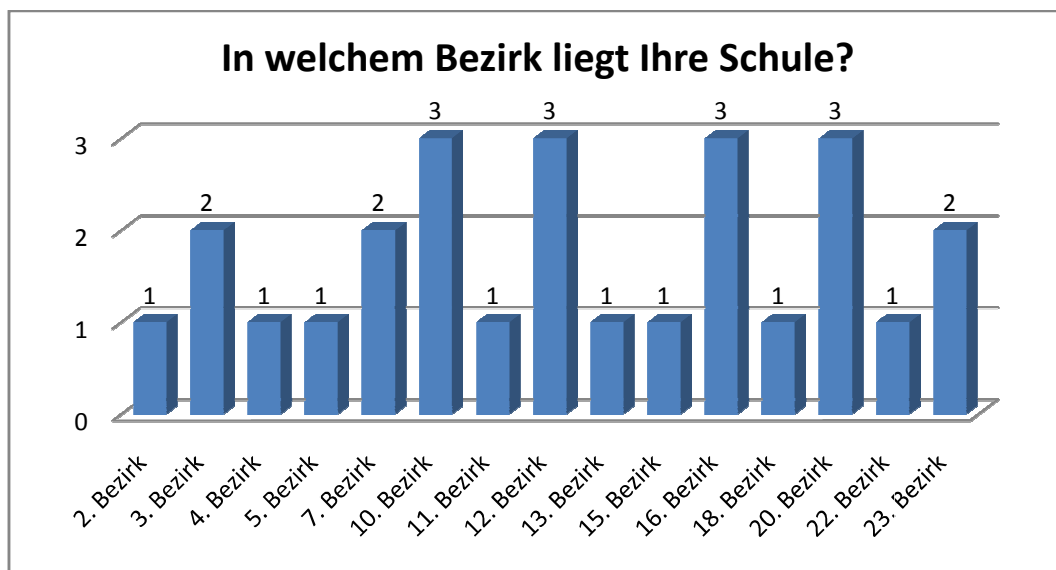


Abb. 10: SchulleiterInnen nach Bezirk (N=26)

Von jeweils drei der untersuchten SchulleiterInnen befand sich der Standort der Schule im 10., 12., 16. oder 20. Wiener Gemeindebezirk. Die restlichen TeilnehmerInnen leiteten Schulen in anderen Bezirken Wiens, mit Ausnahme von Mariahilf, Josefstadt, Alsergrund, Penzing, Hernals, Döbling und Floridsdorf.

10.2. Sportlicher Schwerpunkt

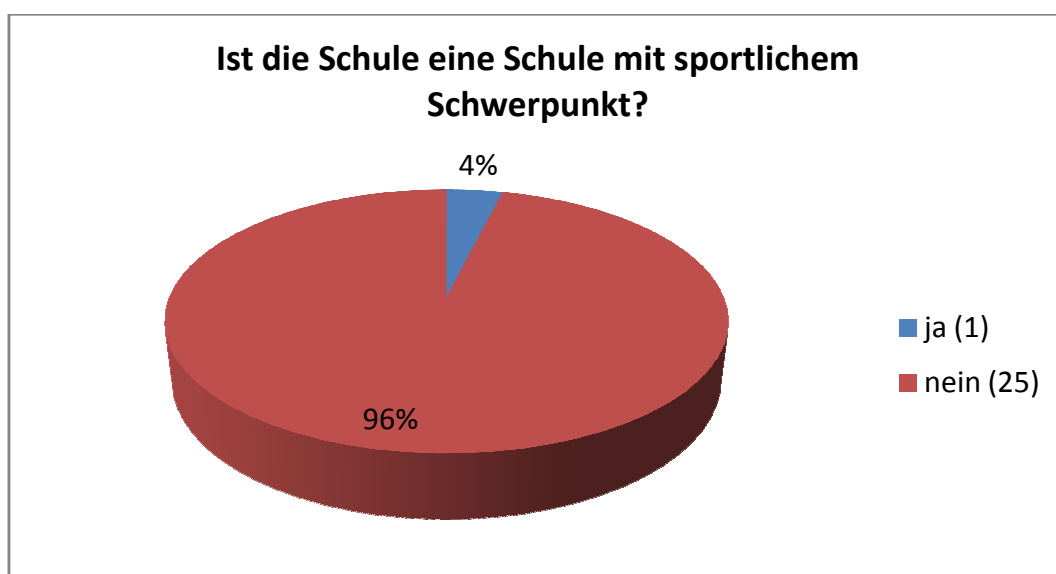


Abb. 11: Sportlicher Schwerpunkt (N=26)

Mit Ausnahme von einer Schule kann festgestellt werden, dass fast alle inklusiv geführten Schulen, in diesem Fall 96%, keinen sportlichen Schwerpunkt haben (vgl. Abbildung 11). Aus diesem Grund wurde auch die nachfolgende Frage (Abbildung 12) ident beantwortet. Man kann zusammenfassen, dass der Großteil der Bildungsstätten mit Integrationsklassen im Schuljahr 2012/13 keine Klassen mit sportlichem Schwerpunkt geführt hatten.



Abb. 12: Klassen mit sportlichem Schwerpunkt (N=26)

10.3. Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung

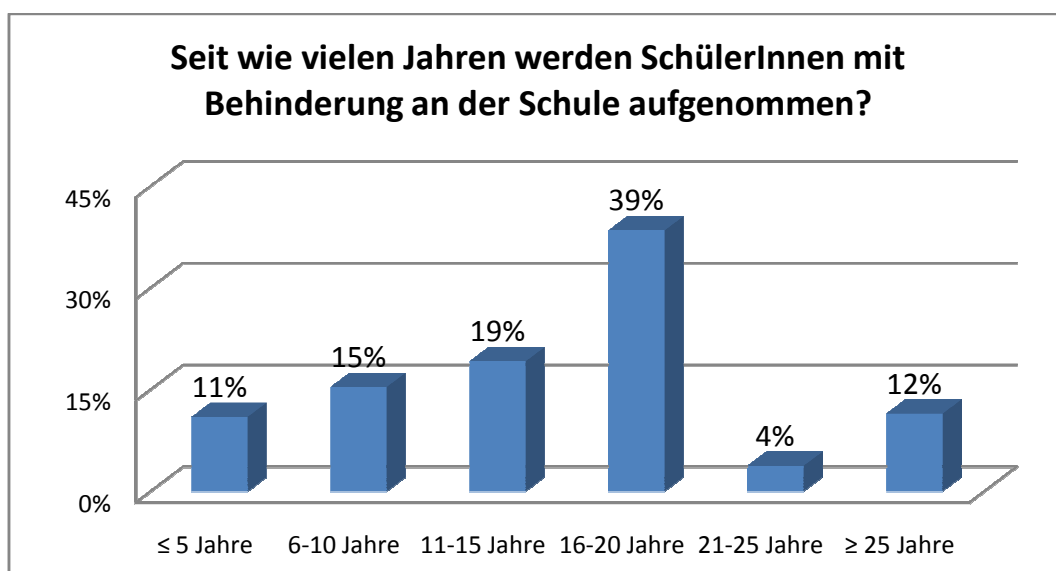


Abb. 13: Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung (N=26)

Rund 40% der 26 teilnehmenden SchulleiterInnen kreuzten an, dass ihre Schule bereits seit 16 bis 20 Jahren SchülerInnen mit Behinderung aufnimmt. An knapp 20% der Schulen wurden

SchülerInnen seit 11 bis 15 Jahren unterrichtet und 15% der Bildungsstätten ermöglichen seit 6 bis 10 Jahren SchülerInnen mit Behinderung einen Zugang zur Bildung. Der große Anteil der Schulen, die seit 11 bis 20 Jahren Erfahrung mit SchülerInnen mit Behinderung aufweist, ist auf den Paradigmenwechsel im Schulsystem und auf die Veränderung der Gesetzeslage zurückzuführen.

10.4. Prinzipien und Ziele im Schulprofil

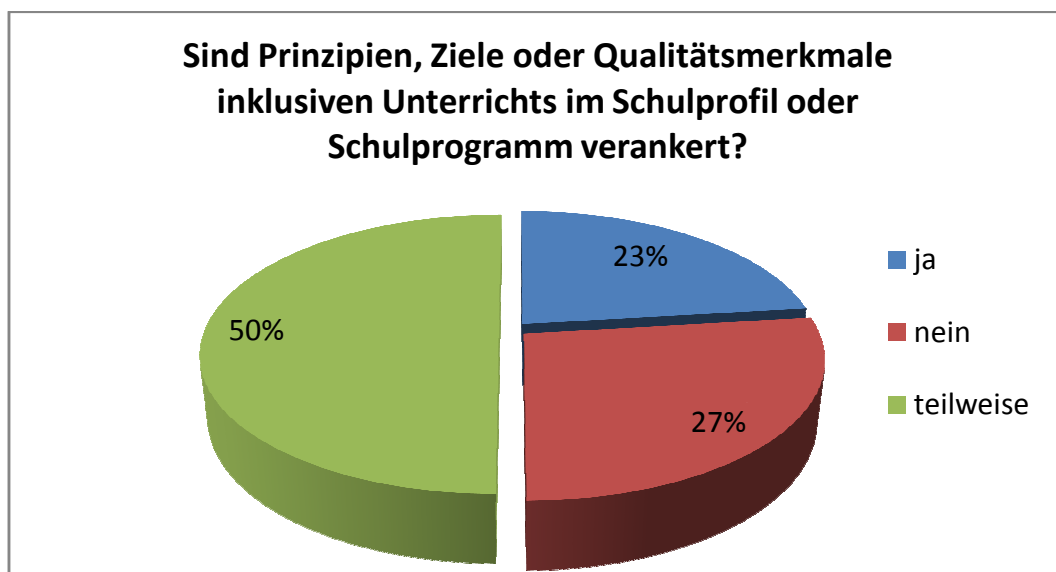


Abb. 14: Prinzipien und Ziele (N=26)

Abbildung 14 lässt erkennen, dass fast 75% der Schulen, Ziele oder Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts im Schulprofil oder Schulprogramm vollständig oder zumindest teilweise verankert haben. In rund einem Viertel der Schulen werden diese jedoch gar nicht beachtet.

Für die Überlegung, dass es hinsichtlich der Verankerung von Prinzipien, Zielen oder Qualitätsmerkmalen einen Unterschied zwischen den Schulen mit mehr oder weniger Erfahrung mit SchülerInnen mit Behinderung gibt, wurden zwei Gruppen erstellt. Aus der folgenden Grafik (Abbildung 15) wird ersichtlich, dass im Schulprofil bzw. Schulprogramm von Schulen mit mehr als 15 Jahren Erfahrung nicht häufiger Prinzipien, Ziele oder Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts verankert sind als in Einrichtungen, die seit geringerer Zeit SchülerInnen mit Behinderung unterrichten.

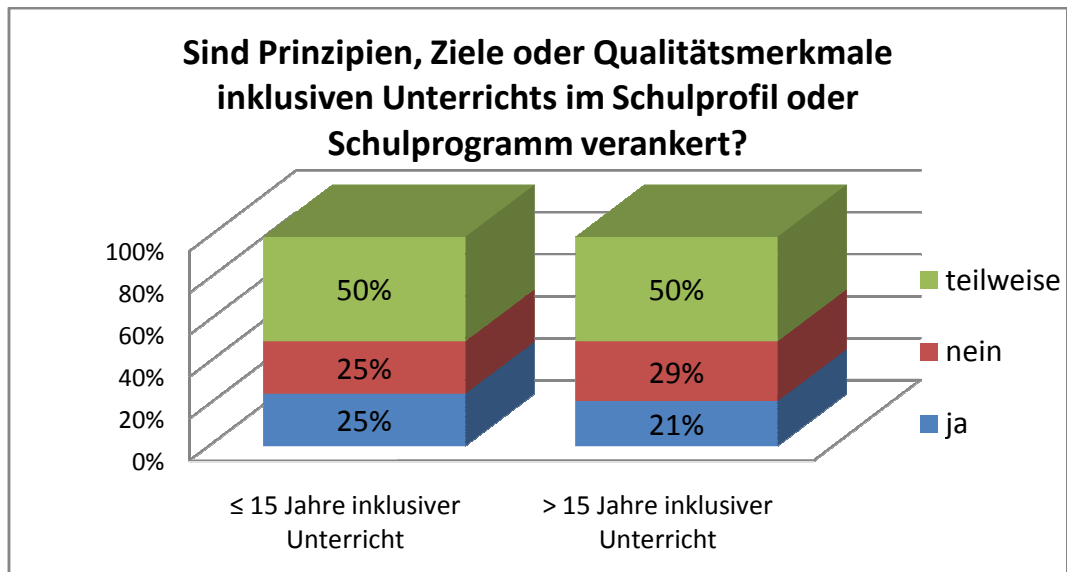


Abb. 15: Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung (N=26)

10.5. Kenntnisse inklusiver Grundlagen

10.5.1. Index für Inklusion

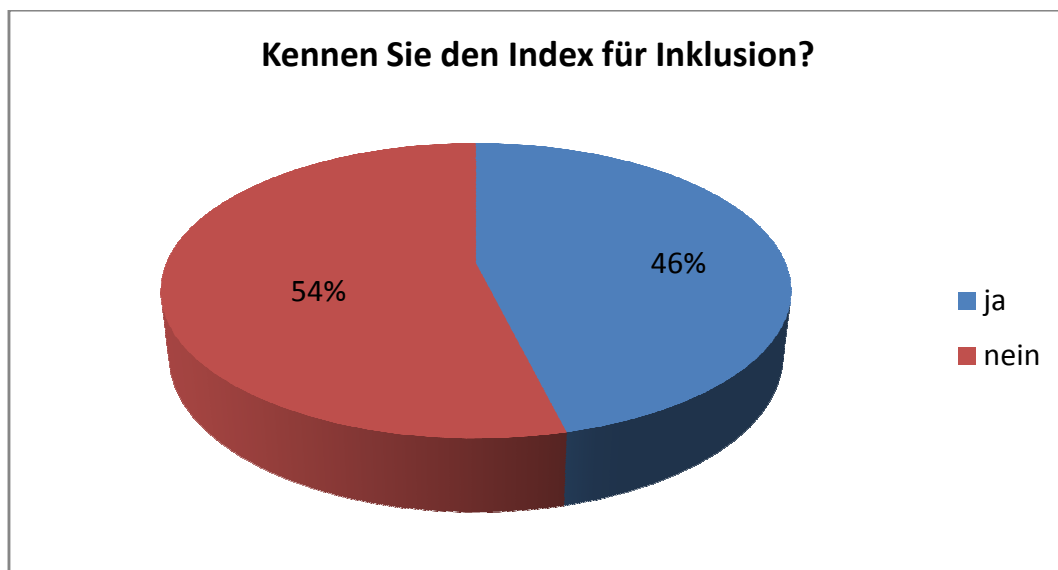


Abb. 16: Index für Inklusion (N=26)

Mit der folgenden Frage wurde festgestellt, inwieweit die befragten SchulleiterInnen über den Index für Inklusion Bescheid wissen. Es hat sich herausgestellt, dass nur knapp die Hälfte der Befragten den Index für Inklusion kennt. Abbildung 17 auf der folgenden Seite zeigt auf, dass die Kenntnis des Index keinen Zusammenhang mit der Erfahrung im Bereich des inklusiven Unterrichtens hat.

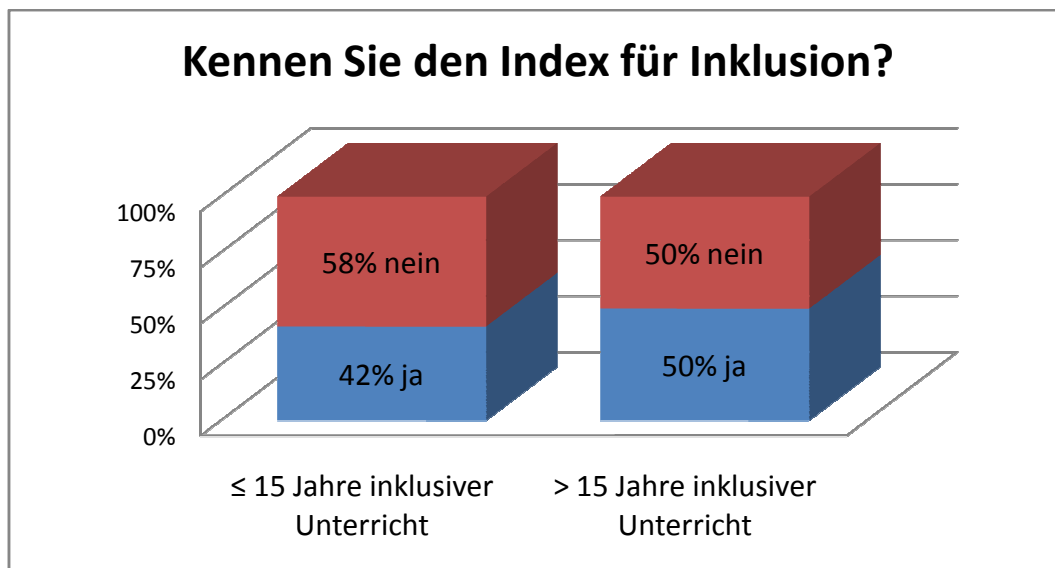


Abb. 17: Index nach Erfahrung (N=26)

10.5.2. Qualitätsstandards

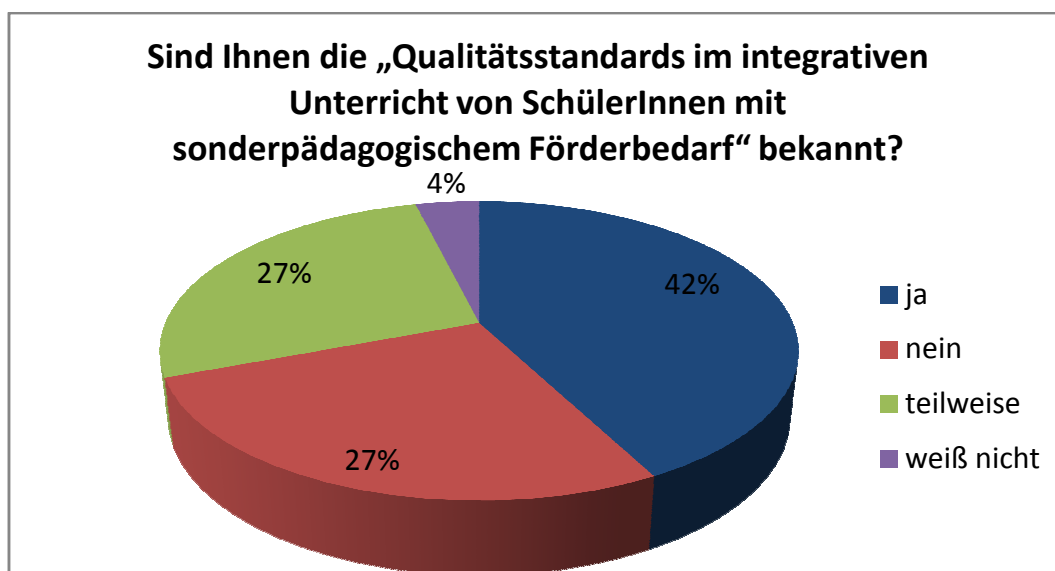


Abb. 18: Qualitätsstandards (N=26)

Während 42% der SchulleiterInnen Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von SchülerInnen mit SPF kannten, waren sie 27% der Befragten nur teilweise bekannt, sogar 27% wussten darüber gar nicht Bescheid.

10.5.3. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020 (NAP)



Abb. 19: NAP (N=26)

Lediglich 31% der befragten TeilnehmerInnen kannten den vom Sozialministerium erstellen Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020.

10.6. Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen

10.6.1. Schulgelände und Schulgebäude

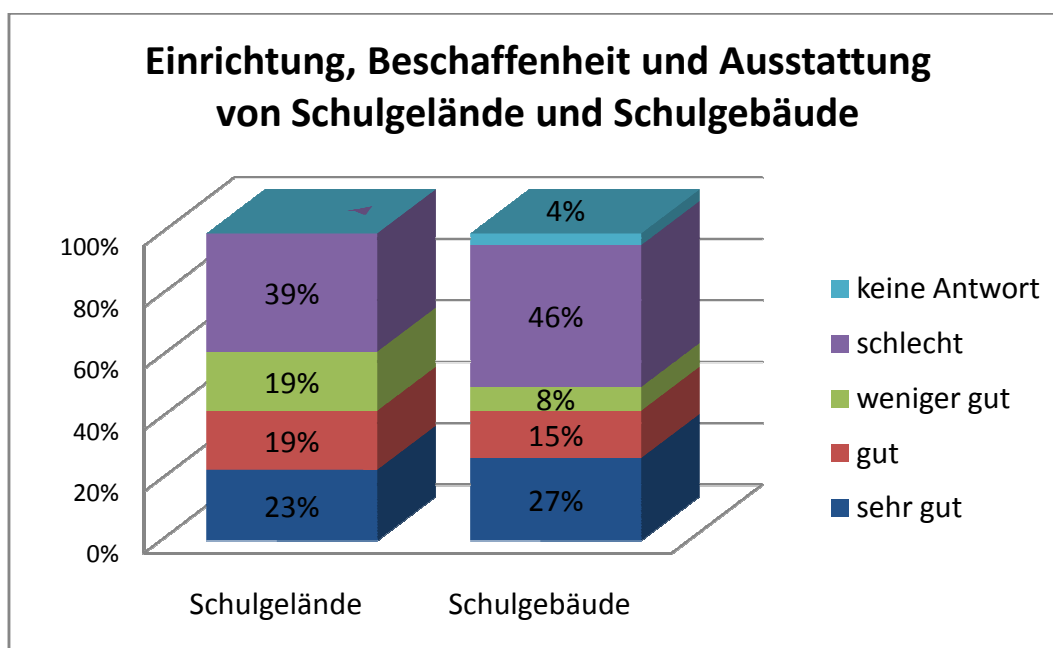


Abb. 20: Schulgelände und Schulgebäude (N=26)

Hinsichtlich der Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung des Schulgeländes und des Schulgebäudes meinte der Großteil der SchulleiterInnen, dass sie mit „schlecht“ zu bewerten sind. Jede/r Vierte gab an, dass das Schulgebäude und das Schulgelände „sehr gut“ sind. Zum besseren Vergleich der einzelnen Bereiche eignet sich die Verwendung der Mittelwerte. Das Schulgelände und das Schulgebäude weisen jeweils einen Mittelwert von 2,7 auf und sind daher mit „weniger gut“ zu bewerten.

10.6.2. Klassenräume und Sanitäranlagen

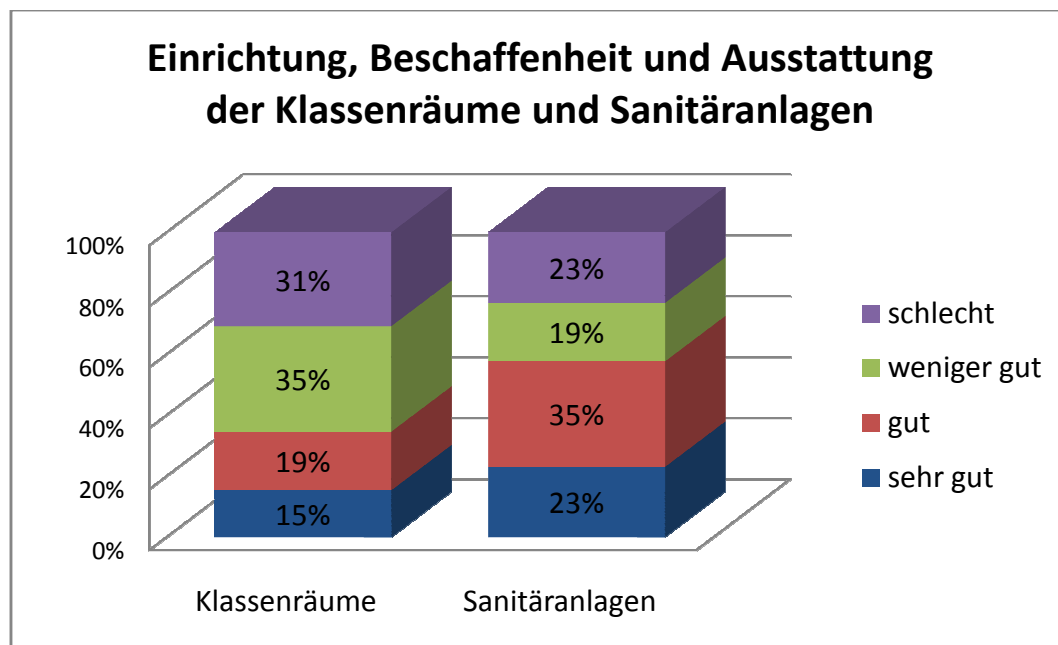


Abb. 21: Klassenräume und Sanitäranlagen (N=26)

Ein Mittelwert von 2,8 zeigt, dass die Klassenräume der Schulen als „weniger gut“ eingeschätzt wurden. Dafür sind 31% der Befragten verantwortlich, die die Klassenräume sogar mit „schlecht“ bewerteten. Mit einem Mittelwert von 2,4 konnten die Sanitäranlagen etwas besser abschneiden. 35% meinten, sie wären „gut“ und fast jede/r Vierte beurteilte sie mit „sehr gut“.

10.6.3. Garderoben und Sportgarderoben

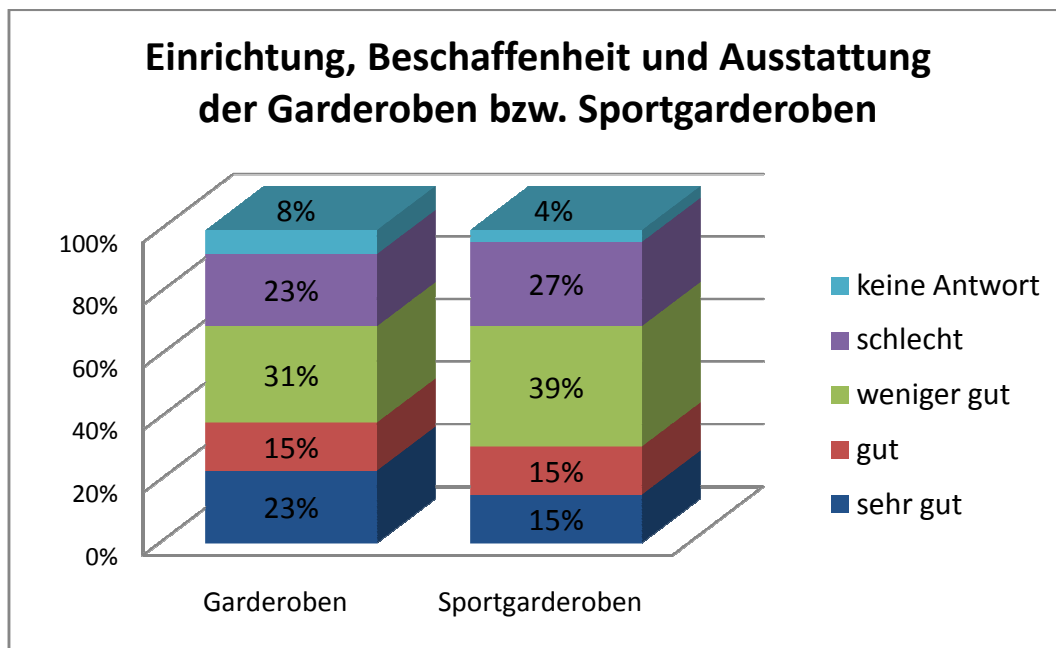


Abb. 22: Garderoben und Sportgarderoben (N=26)

Der Großteil der SchuldirektorInnen schätzte die Garderoben und die Sportgarderoben ihrer Schule als „weniger gut“ ein. Rund ein Viertel meinte, dass die Beschaffenheit der Garderoben bzw. Sportgarderoben sogar „schlecht“ wäre. Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Variablen, so sind die Sportgarderoben mit einem Mittelwert von 2,7 als „weniger gut“ zu bewerten.

10.6.4. Sportanlagen und Materialien

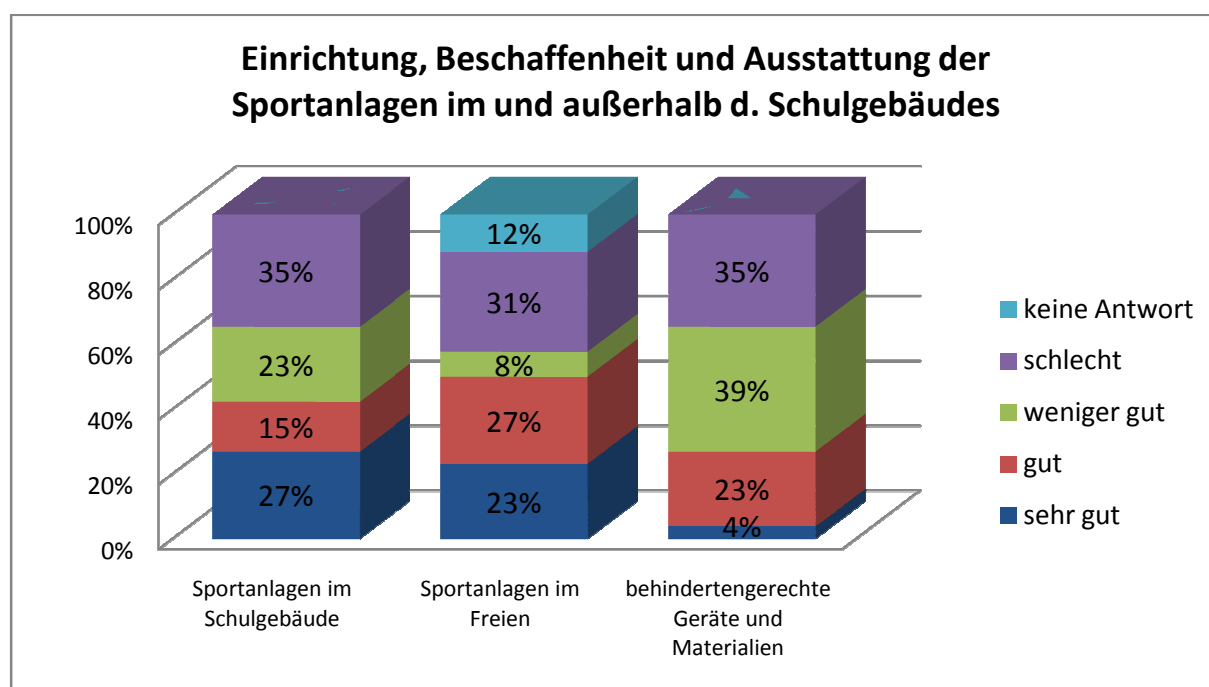


Abb. 23: Sportanlagen und Materialien (N=26)

Die Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Sportanlagen im Schulgebäude und im Freien erhielten von den SchulleiterInnen keine bessere Bewertung als die vorhergehenden Bereiche. Erschreckenderweise wurden die Sportanlagen im Schulgebäude von 35% der Befragten mit „schlecht“, beziehungsweise von 23% mit „weniger gut“ beurteilt. Dank der 27% der SchulleiterInnen, welche die Sportanlagen im Freien mit „gut“ einschätzten, konnten diese mit einem Mittelwert von 2,2, als „gut“ bis „weniger gut“ bewertet werden. Deutlich schlechter wurden die Geräte und Materialien für einen behindertengerechten Sportunterricht eingestuft. 35% meinten, dass die Geräte und Materialien „schlecht“ wären und sogar 39% bezeichneten deren Beschaffenheit und Ausstattung als „weniger gut“. Somit entstand ein Mittelwert von 3,0.

10.7. Fort- und Weiterbildung

10.7.1. Zugang zu Fort- und Weiterbildung



Abb. 24: Zugang zu Fort- und Weiterbildung (N=26)

Betrachtet man Abbildung 24, so lässt diese erkennen, dass 88% der SportlehrerInnen der 26 teilnehmenden Schulen Zugang zu Fort- und Weiterbildungsangeboten für inklusiven Sportunterricht hatten.

10.7.2. Nachfrage an Fort- und Weiterbildung

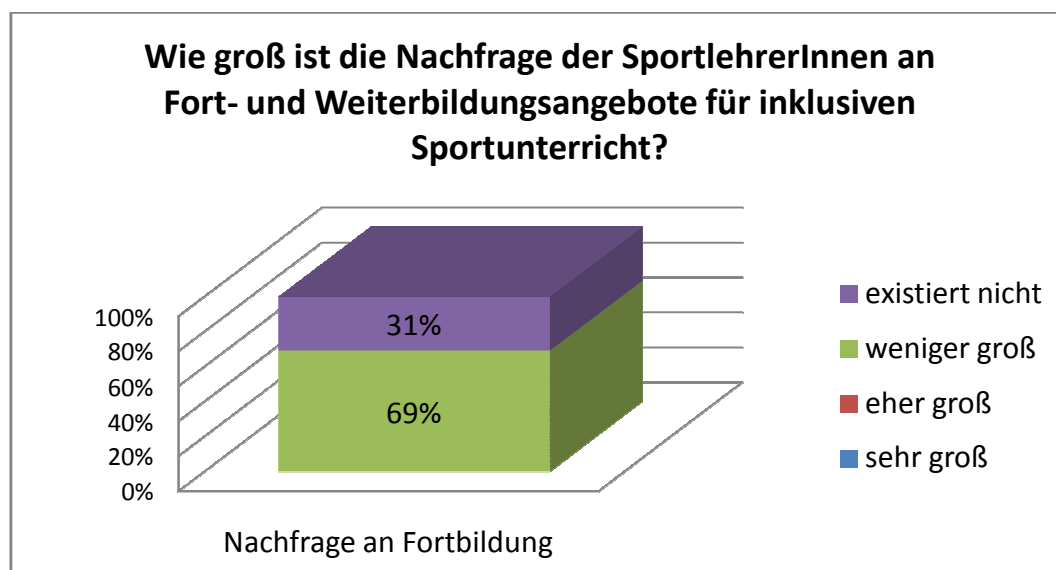


Abb. 25: Nachfrage an Fort- und Weiterbildung (N=26)

Wie in Abbildung 24 ersichtlich ist, wäre das Angebot für Fort- und Weiterbildung gegeben gewesen. Abbildung 25 zeigt jedoch, dass dafür die Nachfrage von Seiten der SportlehrerInnen „weniger groß“, beziehungsweise gar nicht präsent war.

10.7.3. Rolle der Schulleitung

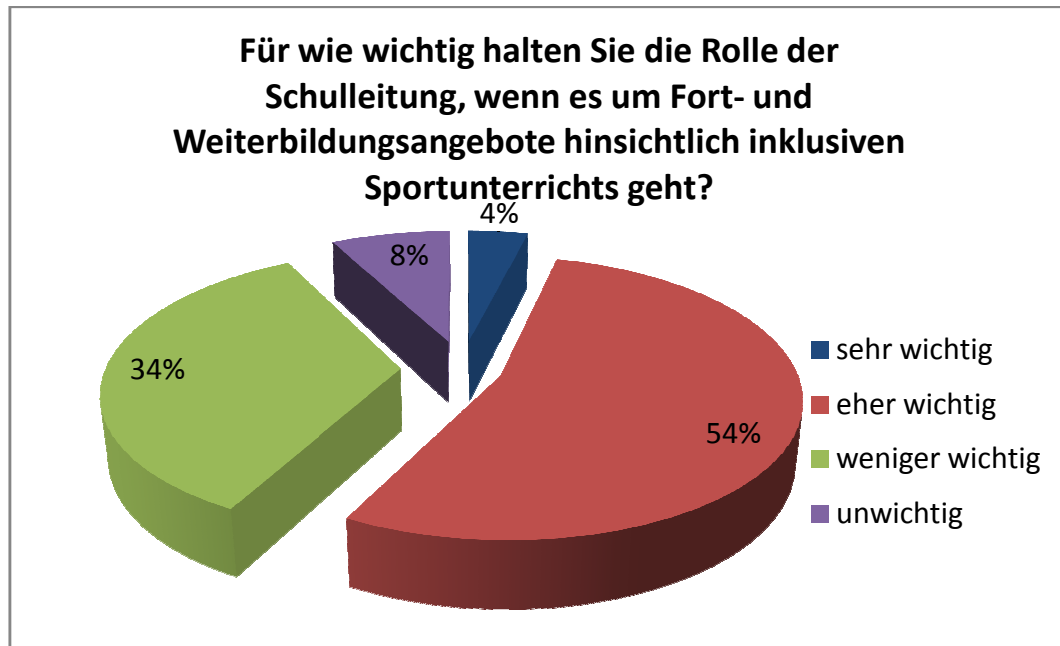


Abb. 26: Rolle der Schulleitung (N=26)

Bei dieser Frage sollten die SchulleiterInnen angeben, für wie wichtig sie ihre Rolle einschätzen, wenn es um Fort- und Weiterbildungsangebote geht. Jede/r zweite TeilnehmerIn betrachtete diese Aufgabe als „eher wichtig“ und nur 4% meinten, dass sie „sehr wichtig“ wäre.

Inferenzstatistik

Mithilfe inferenzstatistischer Tests sollte herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Rolle der DirektorInnen bei Fort- und Weiterbildungsangeboten und der Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen (Abb. 27) besteht. Mithilfe des Spearman-Tests für intervallskalierte nicht normalverteilte Variablen wurde festgestellt ($p=0,000$; $r=0,639$), dass ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Es ist somit folgendes festzuhalten: Je bedeutender die SchulleiterInnen ihre Rolle hinsichtlich Fort- und Weiterbildungsangebote betrachten, desto wichtiger wird die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen, empfunden.

10.8. Schulentwicklungsprozesse

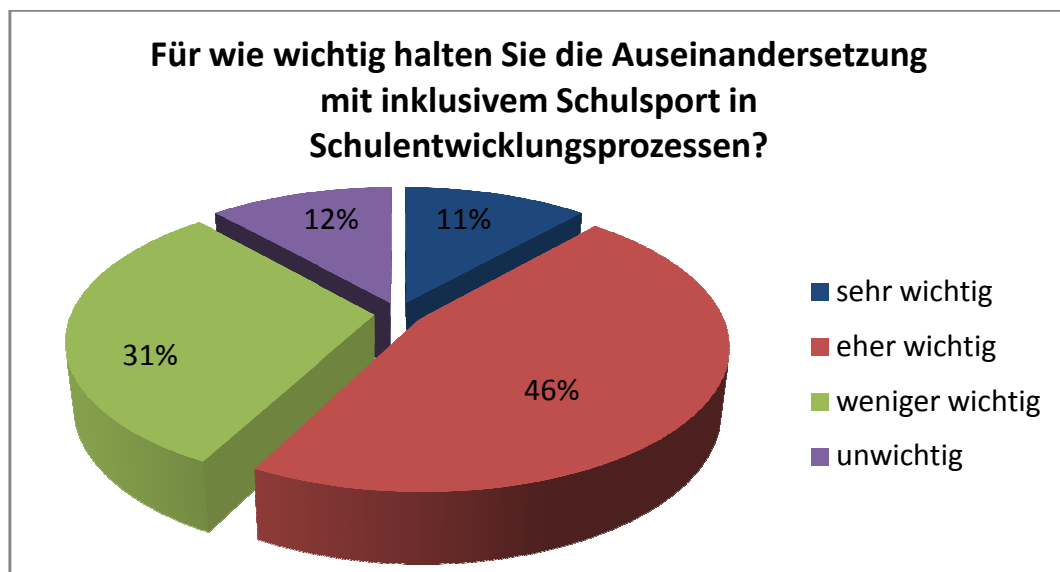


Abb. 27: Schulentwicklungsprozesse (N=26)

Nicht ganz zwei Drittel der SchulleiterInnen hielt die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen für „sehr wichtig“ oder „wichtig“. Fast jede/r Dritte meinte sogar, sie wäre „weniger wichtig“.

10.9. Alternativangebote

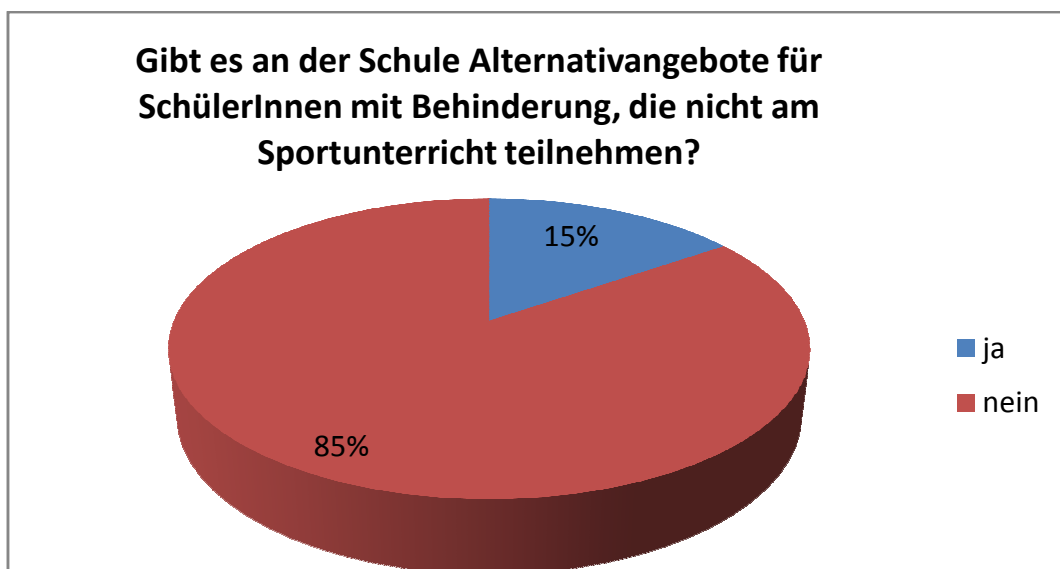


Abb. 28: Alternativangebote (N=26)

An 85% der Schulen gab es keine Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung, welche nicht am Sportunterricht teilnahmen.

10.10. Zusammenarbeit und Austausch

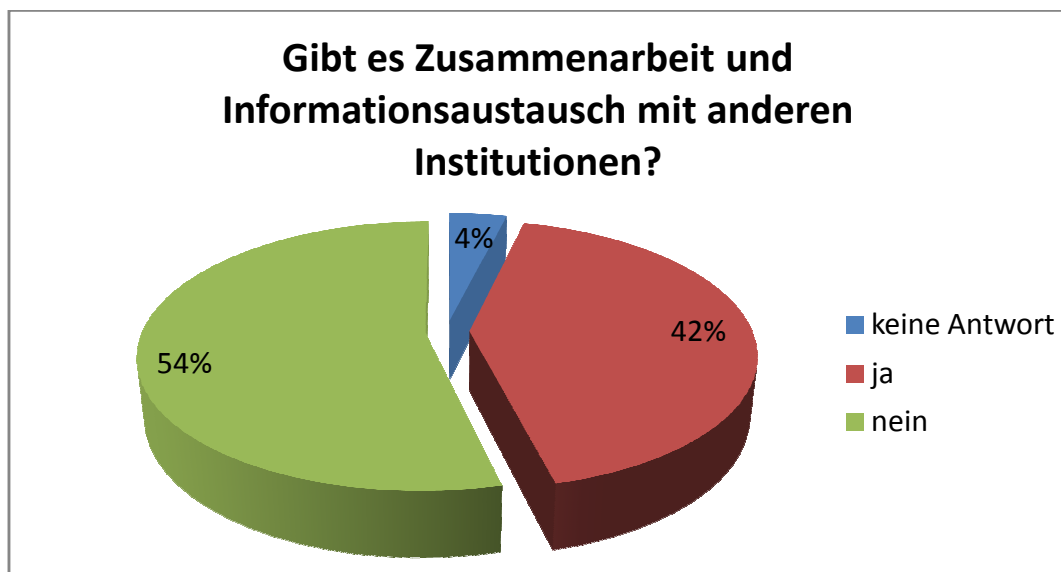


Abb. 29: Zusammenarbeit mit anderen Insitutionen (N=26)

54% der TeilnehmerInnen der Untersuchung gaben an, dass es keine Zusammenarbeit, bzw. keinen Informationsaustausch mit anderen Institutionen gab.

10.11. Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung

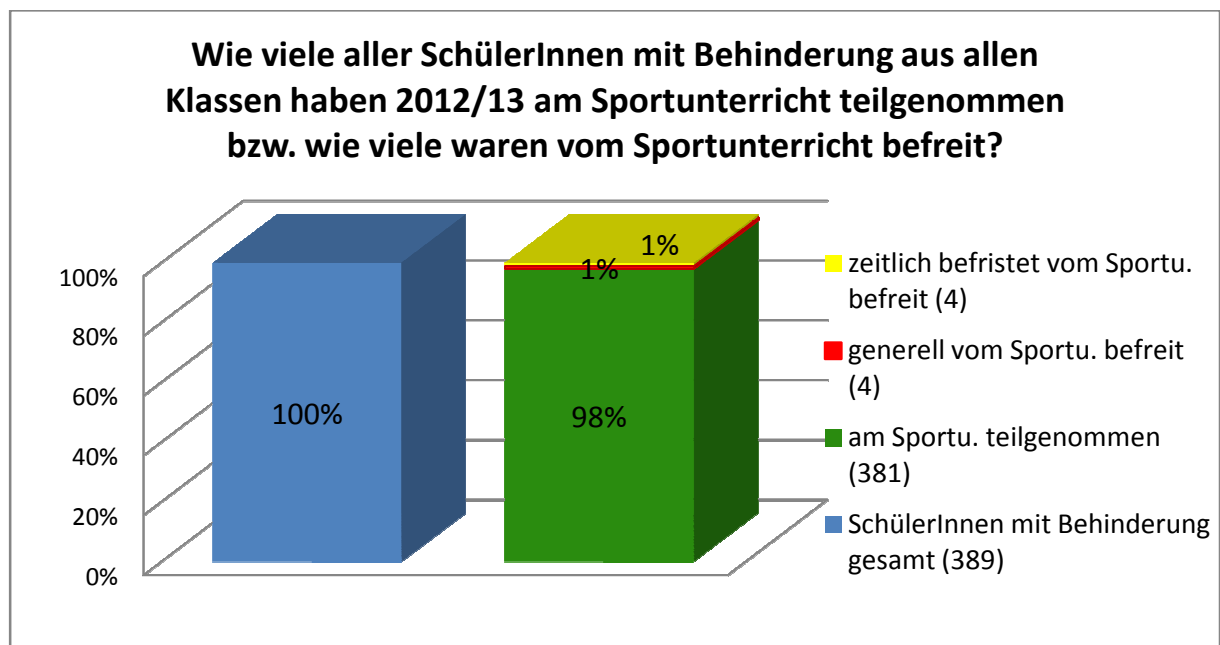


Abb. 30: Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung (N=26)

In den 26 Schulen, welche an der Umfrage teilnahmen, wurden im Schuljahr 2012/13 insgesamt 389 SchülerInnen mit unterschiedlichen Behinderungen unterrichtet. Laut Auskunft

der SchulleiterInnen haben davon 381 Kinder am Sportunterricht tatsächlich teilgenommen. Jeweils 4 SchülerInnen waren generell, beziehungsweise zeitlich befristet vom Fach Bewegung und Sport befreit.

10.12. Einsatz von Zusatzpersonal

10.12.1. Zusätzliche SonderpädagogInnen

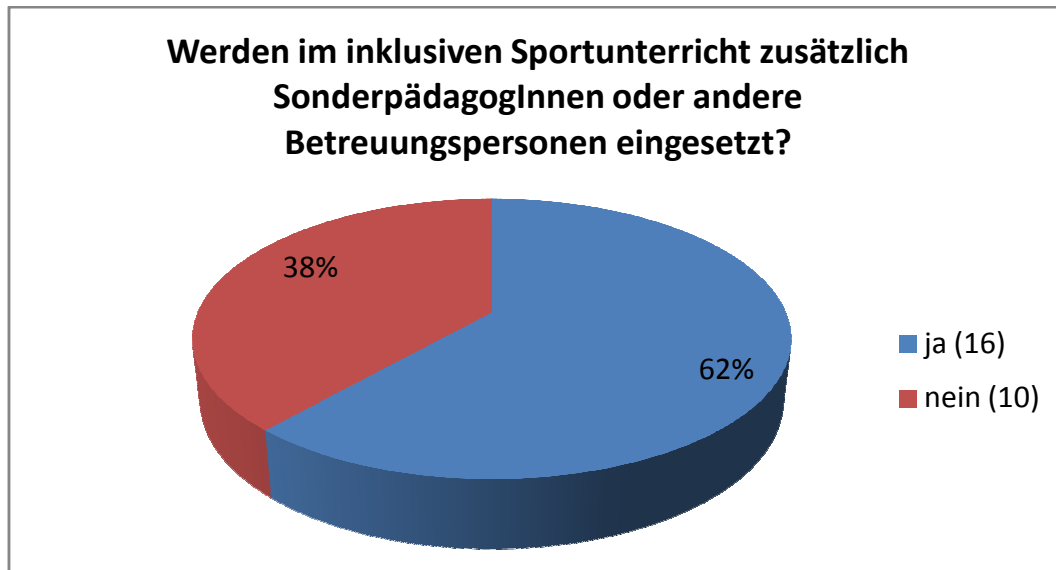


Abb. 31: Zusätzliche SonderpädagogInnen (N=26)

In genau 16 der 26 Bildungsstätten wurden zusätzliche SonderpädagogInnen bzw. weiteres Betreuungspersonen im inklusiven Sportunterricht eingesetzt. In 38% der Schulen wurde inklusiver Sportunterricht von den anwesenden SportlehrerInnen geleitet.

10.12.2. Anzahl der SonderpädagogInnen

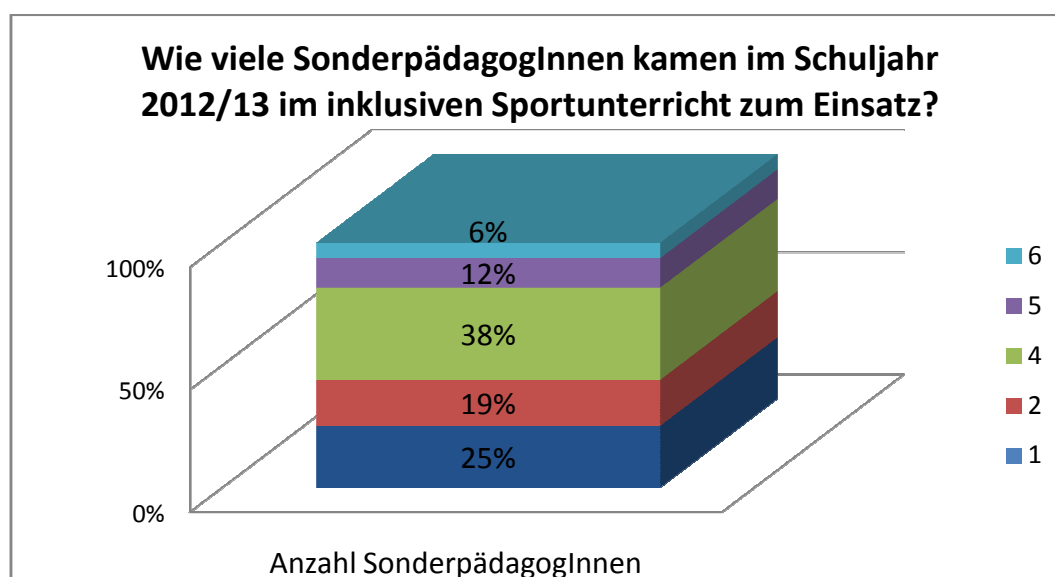


Abb. 32: Anzahl SonderpädagogInnen (N=26)

Anhand Abbildung 32 ist festzustellen, dass zirka ein Drittel der befragten SchulleiterInnen, 4 zusätzliche SonderpädagogInnen für den inklusiven Sportunterricht einsetzten. Würde man die Anzahl aller angegebenen SonderpädagogInnen auf die 26 Standorte aufteilen, so wären im Schuljahr 2012/13 rund 2 SonderpädagogInnen pro Schule tätig gewesen.

10.12.3. Grund für keinen Einsatz von SonderpädagogInnen

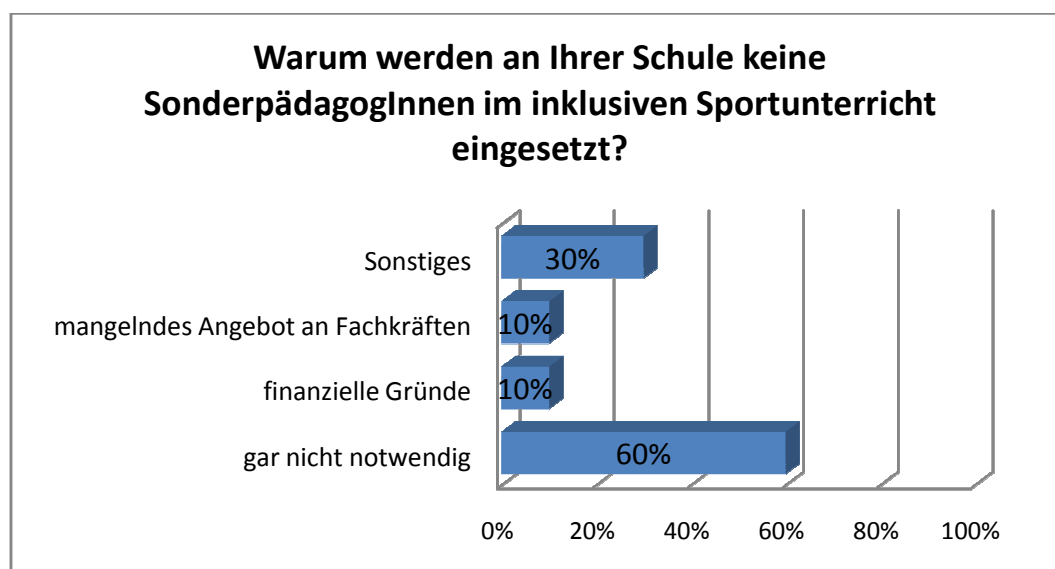


Abb. 33: Keine SonderpädagogInnen (N=10)

60% der befragten SchulleiterInnen, welche keine zusätzlichen SonderpädagogInnen beanspruchten, meinten, dass der Einsatz gar nicht notwendig wäre. Finanzielle Gründe oder

mangelndes Angebot an Fachkräften waren mit 10% nicht relevant. Fast jede/r Dritte SchulleiterIn wählte sonstige Gründe, gab über diese aber nicht näher Auskunft.

10.13. Teilnahme an Schulveranstaltungen

10.13.1. Sommer- oder Wintersportwoche



Abb. 34: Sommer- oder Wintersportwoche (N=26)

Die Frage, ob inklusiv geführte Klassen an Sommer- oder Wintersportwochen im Schuljahr 2012/13 teilgenommen haben, wurde von den SchulleiterInnen sehr ausgeglichen beantwortet. Man kann festhalten, dass jede zweite inklusiv geführte Klasse auf einer Sommer- oder Wintersportwoche war.

10.13.2. Schulveranstaltungen

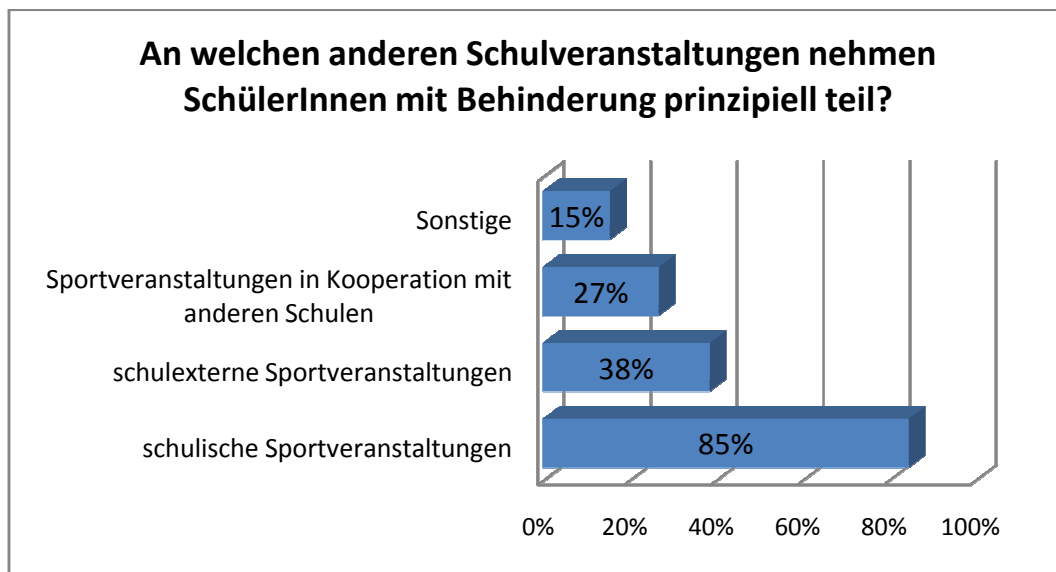


Abb. 35: Schulveranstaltungen (N=26)

Hinsichtlich der Teilnahme an Schulveranstaltungen ist festzuhalten, dass in 85% der Schulen SchülerInnen mit Behinderung an schulischen Sportveranstaltungen teilnahmen und in 38% der untersuchten Bildungsstätten Kinder mit Beeinträchtigung an schulexternen Sportveranstaltungen präsent waren. Wie man in Abbildung 34 erkennen kann, hatte die Teilnahme etwas mit der Nähe zur eigenen Schule zu tun. In nicht einmal jeder dritten Schule machten die SchülerInnen mit Behinderung an Sportveranstaltungen in Kooperation mit anderen Schulen mit.

11. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der SportlehrerInnen – Fragebogen II

In diesem Kapitel werden alle erhobenen Ergebnisse dieser Untersuchung mithilfe von Grafiken dargestellt und anschließend interpretiert. Insgesamt nahmen 18 Sportlehrerinnen und Sportlehrer unterschiedlicher Schultypen an der Onlineumfrage teil. Einige Fragen wurden nicht von allen TeilnehmerInnen bearbeitet, was mit der Variable „N“ unter den Grafiken berücksichtigt wurde.

11.1. Zur Person

11.1.1. Geschlecht



Abb. 36: Geschlecht (N=18)

Die 18 TeilnehmerInnen dieser Befragung setzten sich aus 10 weiblichen und 8 männlichen SportlehrerInnen zusammen.

11.1.2. Alter

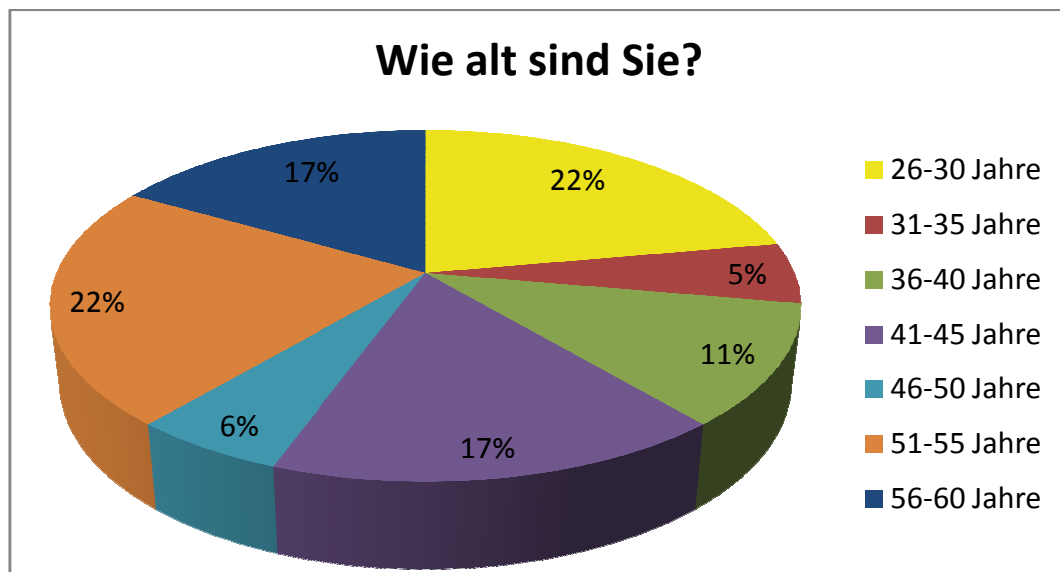


Abb. 37: Alter (N=18)

Hinsichtlich des Alters handelte es sich um eine sehr gemischte Gruppe. Ein großer Teil der an der Umfrage teilnehmenden SportlehrerInnen war zwischen 51 und 60 Jahre alt. Da 22% der Befragten zwischen 26 und 30 Jahre alt waren, fällt auf, dass kein Untersuchungsteilnehmer jünger als 26 war. Das durchschnittliche Alter der TeilnehmerInnen lag zwischen 41 und 45 Jahren.

11.1.3. Berufserfahrung in Jahren insgesamt

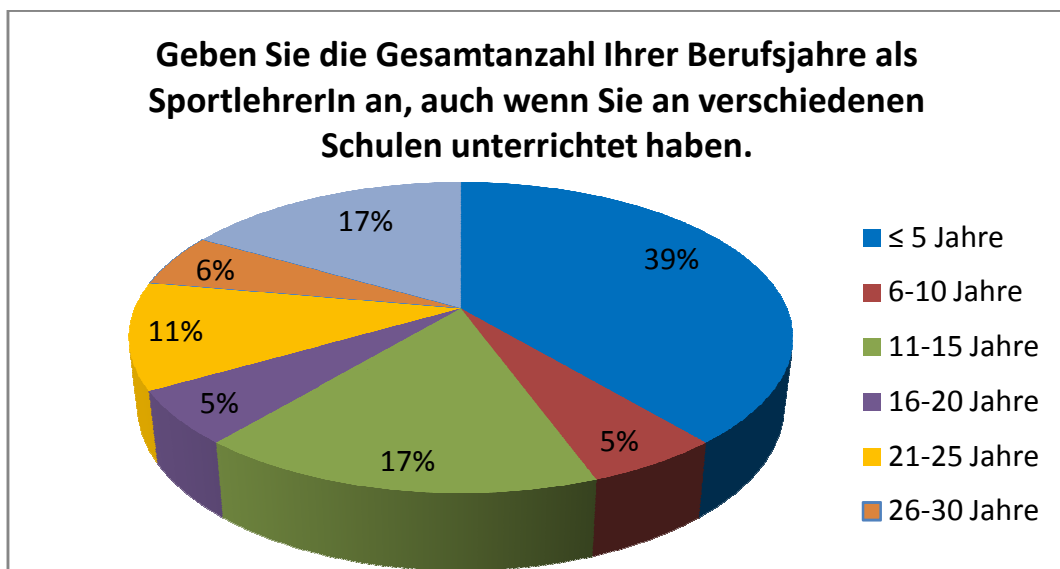


Abb. 38: Berufsjahre (N=18)

Knapp 40% der Befragten waren seit 5 oder weniger Jahren als SportlehrerIn an einer Schule tätig. 17% wiesen eine 11 bis 15 jährige Berufserfahrung auf und lediglich 6% unterrichteten

zwischen 26 und 30 Jahren das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Da der Durchschnitt den Lehrberuf zwischen 11 und 15 Jahren ausübte, kann man von einer nicht allzu erfahrenen Stichprobe ausgehen.

11.1.4. Berufserfahrung mit inklusiven Klassen

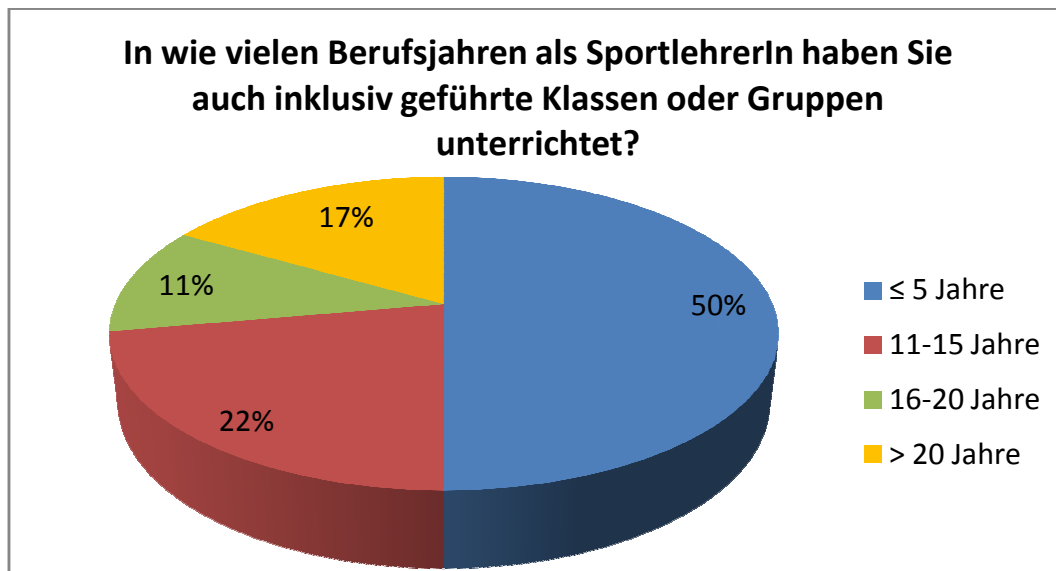


Abb. 39: Berufsjahre inklusiver Unterricht (N=18)

Abbildung 39 lässt erkennen, dass die Hälfte der SportlehrerInnen weniger als 6 Jahre Erfahrung mit inklusiv geführten Klassen oder Gruppen hatte. Die Tatsache, dass 22% der TeilnehmerInnen bereits zwischen 11 und 15 Jahren inklusiven Sportunterricht leiteten und sogar 38% länger als 16 Jahre inklusive Berufserfahrung aufwiesen, deutet auf eine erfahrene Gruppe im Bereich der Integrationspädagogik hin.

Inferenzstatistik

Mithilfe des statistischen Verfahrens nach Spearman, sollte überprüft werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der Berufserfahrung mit inklusiv geführten Klassen gibt. Es wurde ein mittlerer positiver Zusammenhang festgestellt ($p=0,000$; $r=0,666$). Somit ist folgendes festzuhalten: Je höher das Alter der SportlehrerInnen, desto mehr inklusive Berufsjahre haben sie.

11.2. Ausbildung

11.2.1. Zusatzausbildung

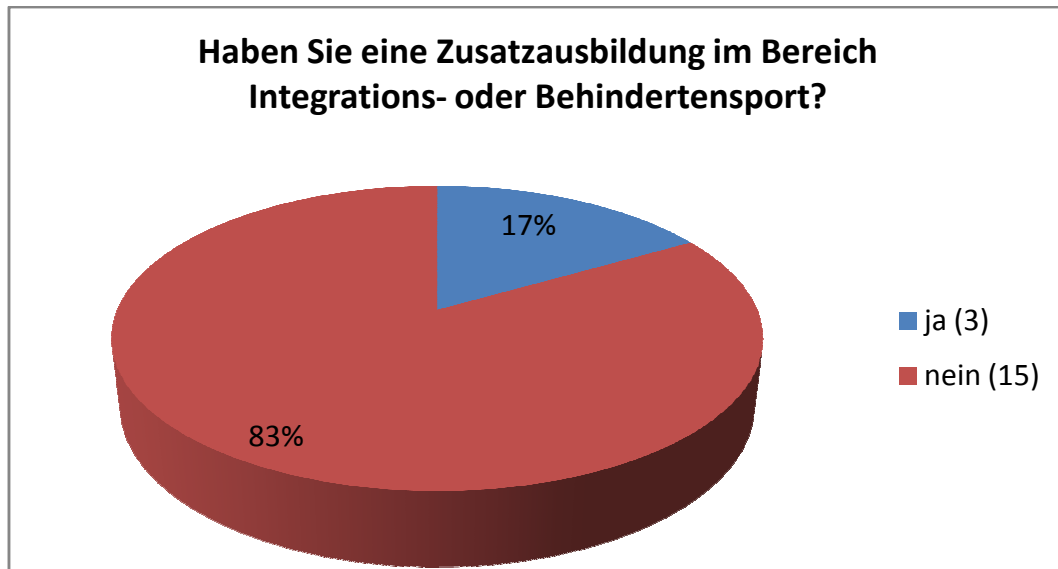


Abb. 40: Zusatzausbildung (N=18)

Die Frage, ob die Lehrenden eine Zusatzausbildung im Bereich der Integrations- oder Behindertensport hätten, beantworteten 83% mit nein.

11.2.2. Wunsch nach Zusatzausbildung

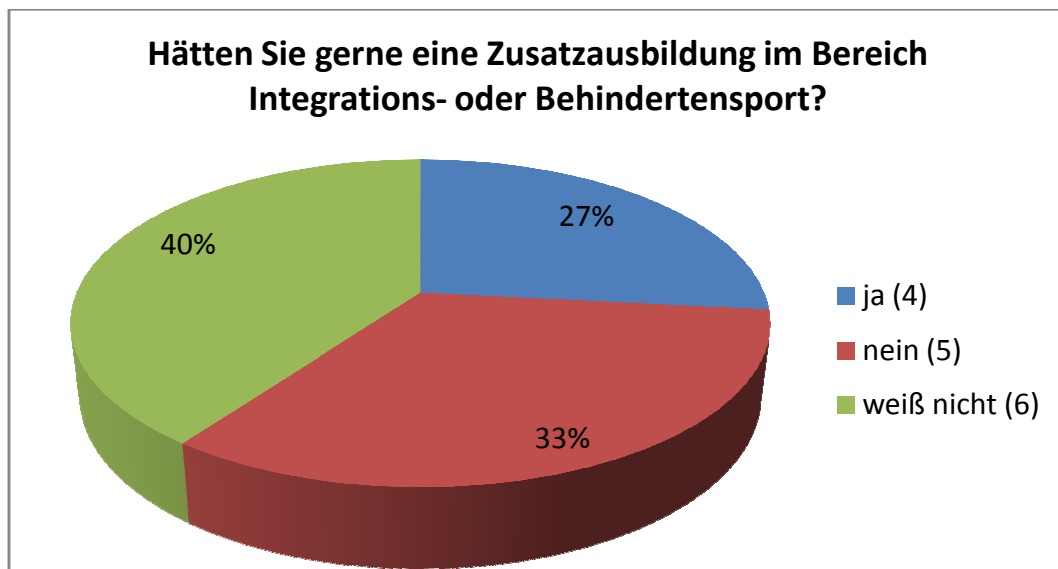


Abb. 41: Wunsch nach Zusatzausbildung (N=15)

Zirka ein Viertel der SportlehrerInnen, die keine integrations- oder behindertensportspezifische Zusatzausbildung hatten, würden gerne eine machen. 40% der Befragten waren sich darüber nicht sicher und jede/r Dritte lehnte ab.

11.2.3. Selbständige Weiterbildung

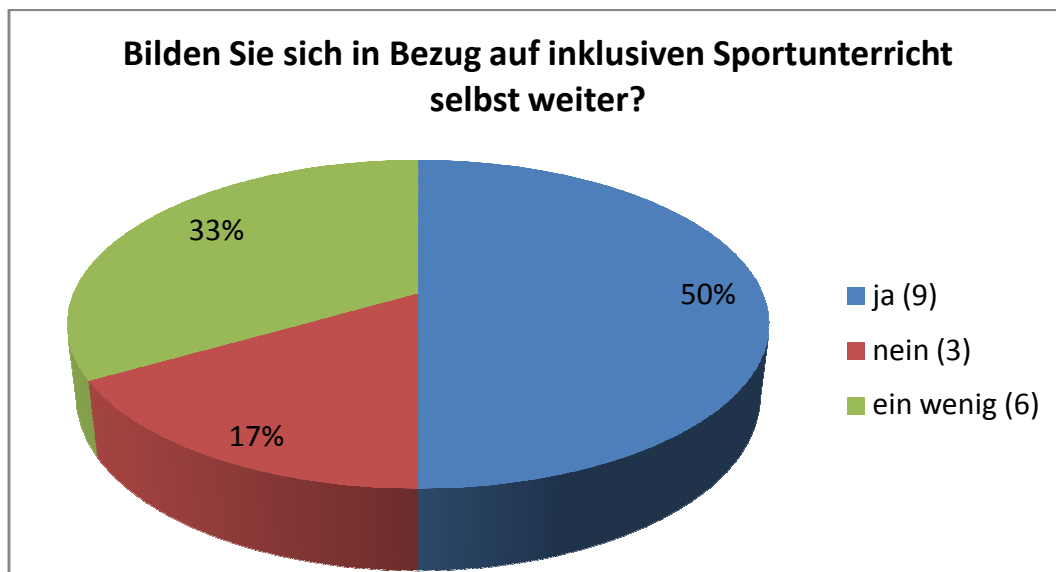


Abb. 42: Selbständige Weiterbildung (N=18)

Die obenstehende Grafik zeigt, dass sich jede/r Zweite, der an der Umfrage teilnehmenden LehrerInnen hinsichtlich inklusiven Sportunterricht eigenständig weiterbildete. 33% sagten aus, dass sie sich zu dieser Thematik selbst ein wenig weiterbildeten.

11.3. Außerschulische Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung



Abb. 43: Außerschulische Erfahrungen (N=18)

Man kann davon ausgehen, dass jede/r zweite SportlehrerIn auch außerschulische Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung vorweisen konnte.

11.4. Theoretisches Wissen

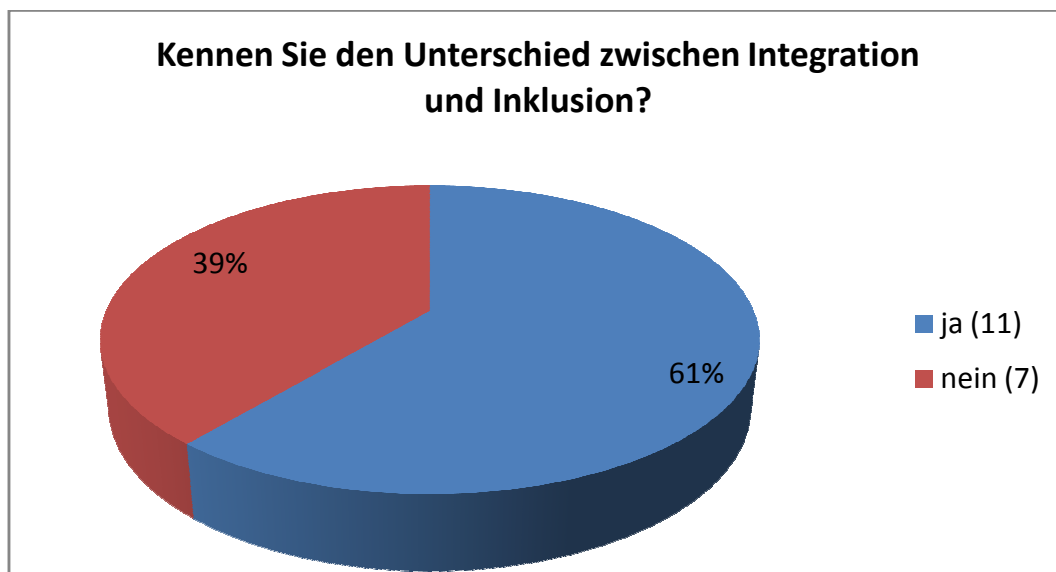


Abb. 44: Inklusion Integration (N=18)

Im Fragebogen II wurden die Unterrichtenden zu ihrem theoretischen Wissen befragt. Es ist festzuhalten, dass 61% der Befragten den Unterschied zwischen Integration und Inklusion kannten. Da mehr als ein Drittel diesen nicht kannte, kann man generell von einem nicht allzu verbreiteten Wissen bezüglich der Integrations- bzw. Inklusionsgrundlagen sprechen.

11.5. Unterstützung von Seiten der SchulleiterInnen

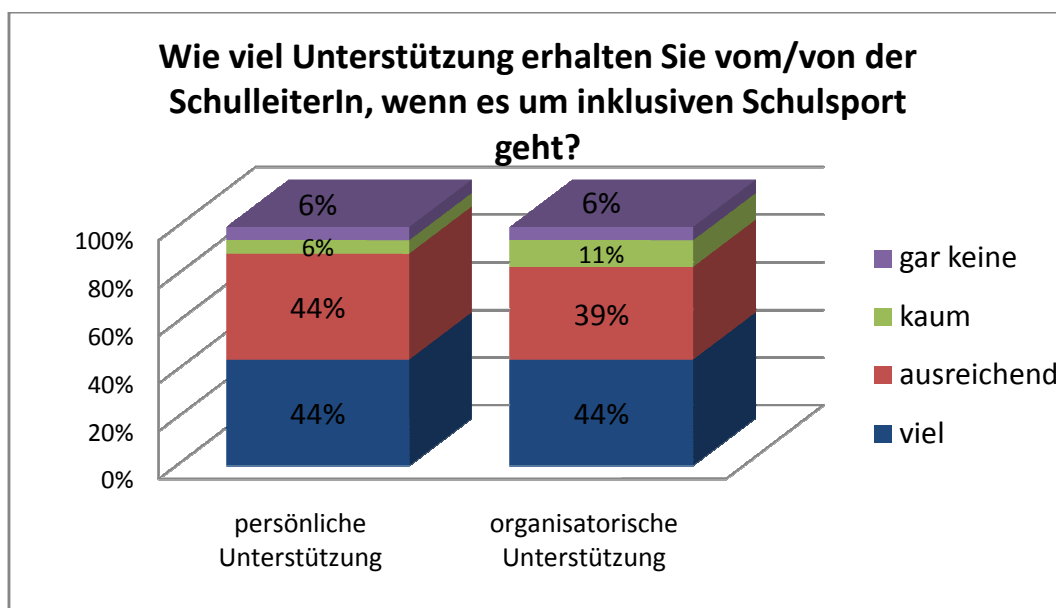


Abb. 45: Unterstützung (N=18)

Man kann davon ausgehen, dass die Zusammenarbeit, bzw. die Unterstützung von Seiten der SchulleiterInnen gut funktionierte. 44% der SportlehrerInnen waren der Meinung, dass sie viel persönliche, aber auch organisatorische Unterstützung von ihren SchulleiterInnen erhielten. Nur wenige behaupteten, kaum oder auch gar keine Hilfe für inklusiven Schulsport erhalten zu haben.

11.6. Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung

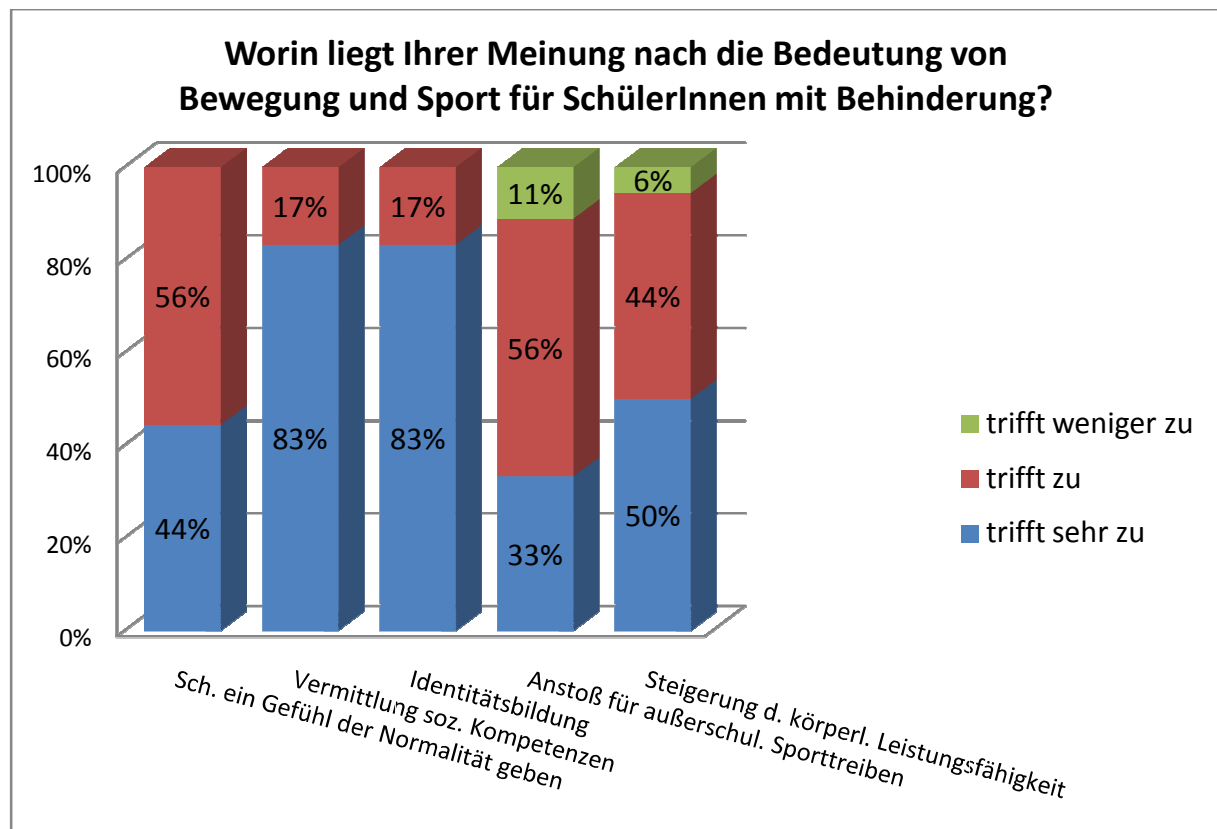


Abb. 46: Bedeutung von BUS (N=18)

Die TeilnehmerInnen sollten die Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung einschätzen. Die „Vermittlung sozialer Kompetenzen“ und die „Identitätsbildung“ stand für den Großteil der Befragten an oberster Stelle. Der Mittelwert von 1,2 beider Items unterstreicht deren hohe Bedeutung im Sportunterricht. Die „Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit“ und der Kategorie den „SchülerInnen ein Gefühl der Normalität geben“, kann aufgrund eines Mittelwertes von 1,6 ebenfalls eine durchaus bedeutende Rolle zugeschrieben werden.

11.7. Ziele inklusiven Schulsports

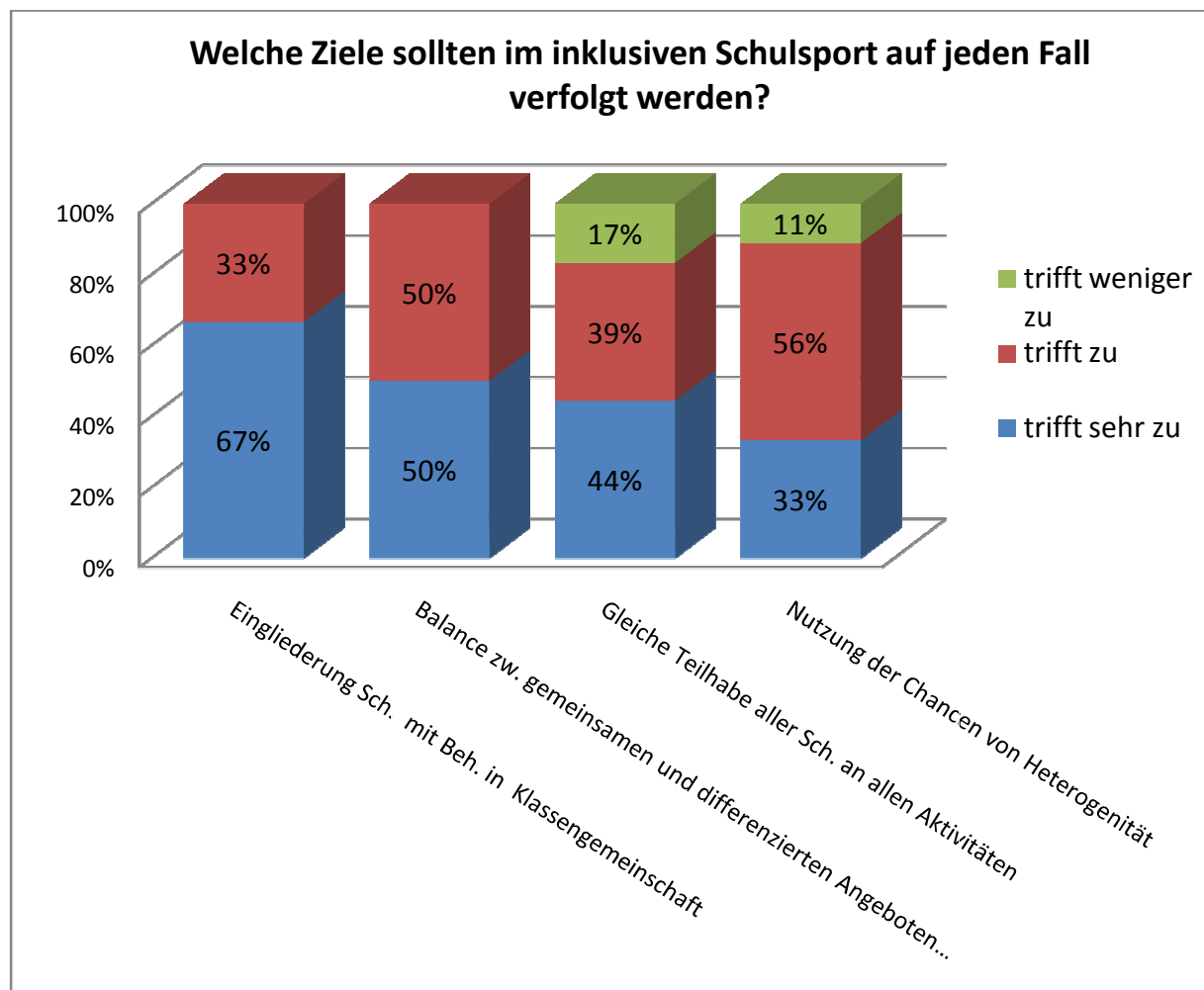


Abb. 47: Ziele inklusiven Sportunterrichts (N=18)

Für die Auswertung dieser Fragestellung erscheint der Vergleich der Mittelwerte als sehr hilfreich. Die SportlehrerInnen waren der Meinung, dass die „Eingliederung von SchülerInnen mit Behinderung in die Klassengemeinschaft“ ein im Unterricht zu verfolgendes Ziel sei. Der Mittelwert von 1,3 bestätigt diese Aussage. Ein nicht ganz so wichtiges Ziel wäre die „Nutzung der Chancen von Heterogenität“ (Mittelwert: 1,8).

11.8. Behindertengerechte Einrichtung und Beschaffenheit

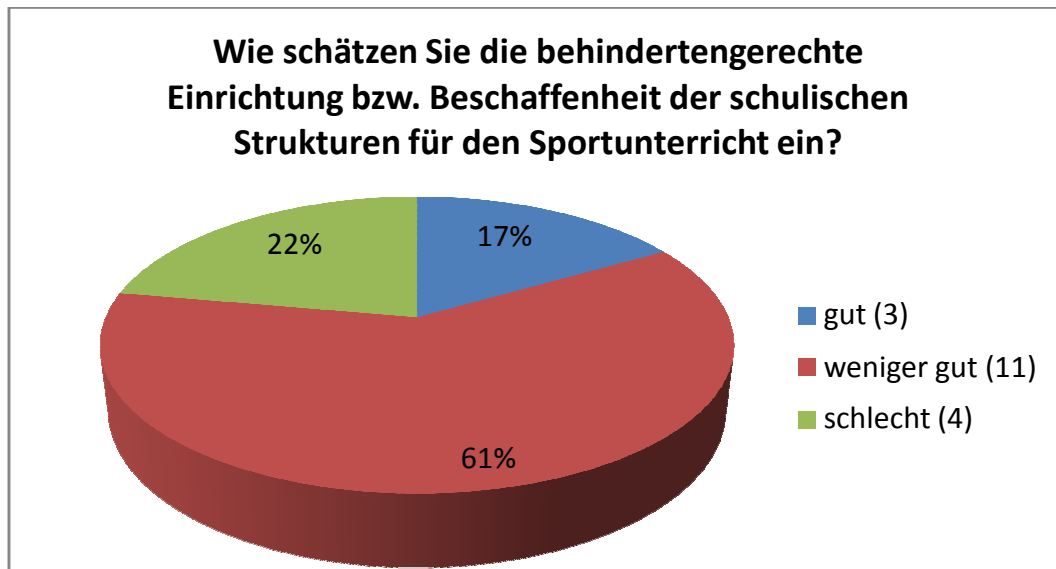


Abb. 48: Behindertengerechte Einrichtung (N=18)

Fragebogen I ermittelte bereits die Meinung der SchulleiterInnen hinsichtlich der Einrichtung und Beschaffenheit der Sportanlagen und Materialien, welche mit „weniger gut“ abschnitten. 61% der LehrerInnen beurteilten die behindertengerechte Einrichtung der schulischen Strukturen für den Sportunterricht mit „weniger gut“. 22% stuften diese sogar als „schlecht“ ein.

11.9. Inklusive Klassen und SchülerInnen mit Behinderung im Schuljahr 2012/13

11.9.1. *Inklusiv geführte Klassen*

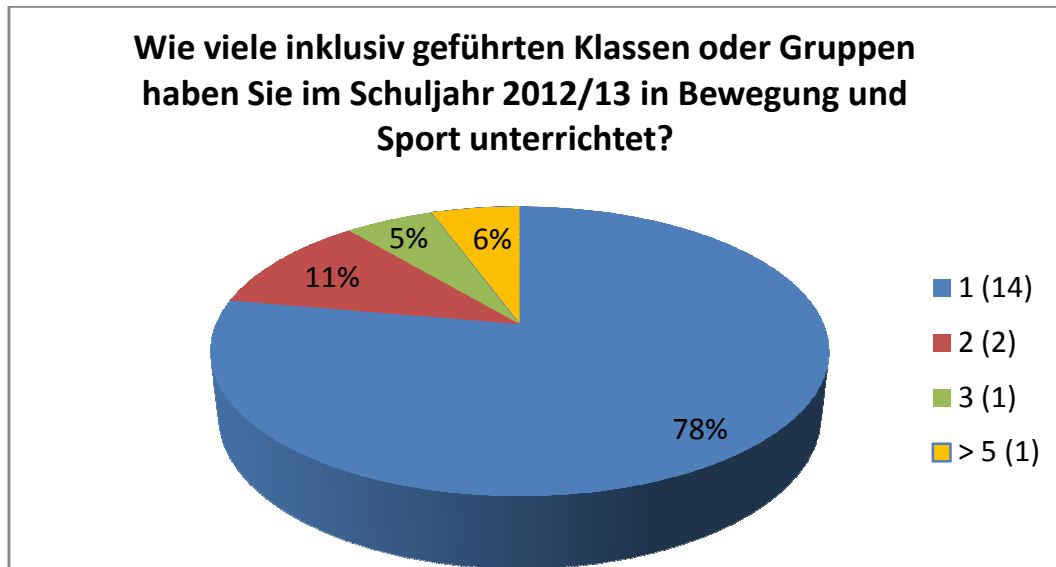


Abb. 49: Anzahl Klassen(N=18)

Rund drei Viertel der befragten SportlehrerInnen unterrichteten im Schuljahr 2012/13, 1 inklusiv geführte Klasse. Ein/e LehrerIn gab an, mehr als 5 zu betreuen.

11.9.2. *Anzahl SchülerInnen mit Behinderung*

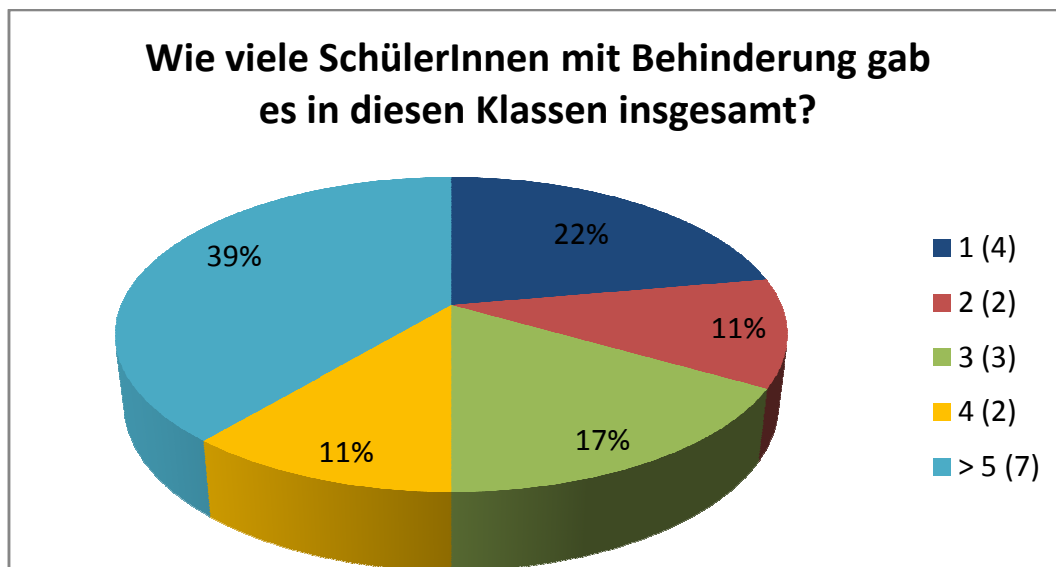


Abb. 50: Anzahl SchülerInnen pro Klasse (N=18)

Die TeilnehmerInnen der Umfrage gaben an, dass sie im Durchschnitt 3 bis 4 SchülerInnen mit Behinderung pro Klasse unterrichtet haben.

11.10. Behinderungsarten der SchülerInnen

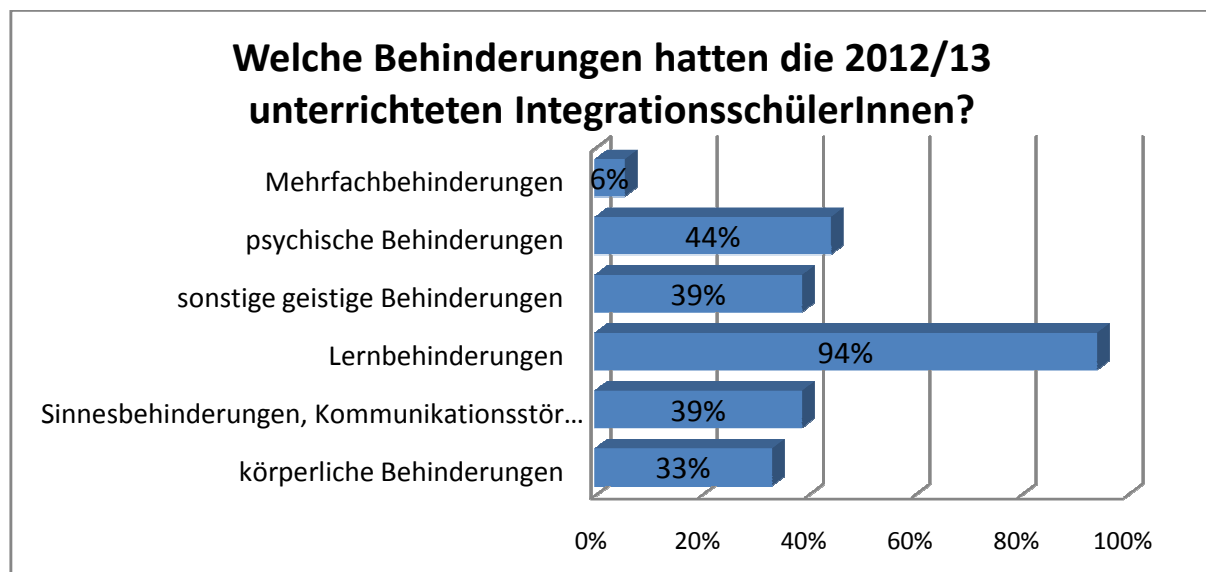


Abb. 51: Behinderungsarten (N=18)

Bei dieser Fragestellung war eine Mehrfachauswahl der Antworten möglich. Abbildung 51 zeigt, dass der Großteil der SchülerInnen mit SPF eine Lernbehinderung aufwies. Abgesehen von der Kategorie Mehrfachbehinderungen waren alle anderen Behinderungsarten stark präsent.

11.11. Inklusiver Sportunterricht

11.11.1. Gründe für Befreiung vom Sportunterricht

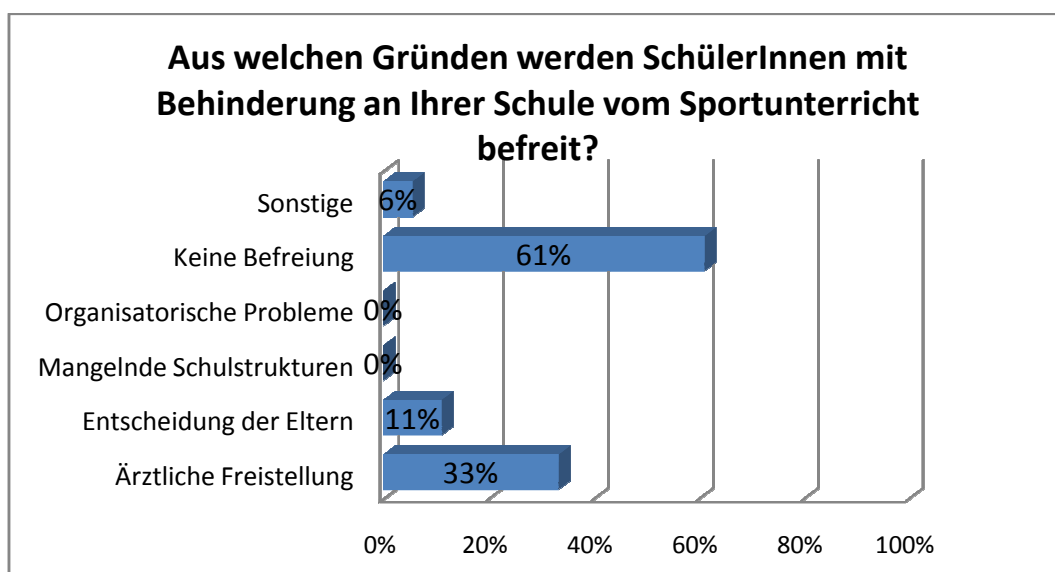


Abb. 52: Gründe für Befreiung (N=18)

61% der SportlehrerInnen gaben an, dass es keine Befreiung von SchülerInnen mit Behinderung vom Sportunterricht gab. Jede/r Dritte gab „ärztliche Freistellung“ als Grund für die Abwesenheit an. Ein/e Unterrichtende begründete das Fernbleiben mit einem nichtbehindertengerechten Schulgebäude.

11.11.2. Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung

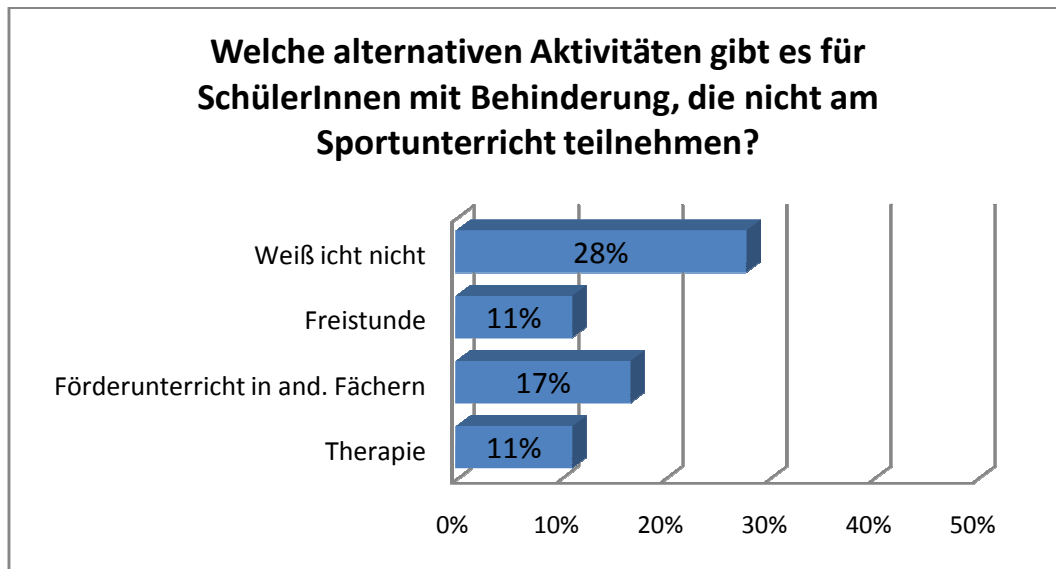


Abb. 53: Alternative Aktivitäten (N=18)

Der Förderunterricht in anderen Fächern war die meistgewählte alternative Aktivität für die nicht am Sportunterricht teilnehmenden SchülerInnen mit Behinderung.

11.12. Zusammenarbeit mit KollegInnen und SonderpädagogInnen

11.12.1. Austausch mit KollegInnen

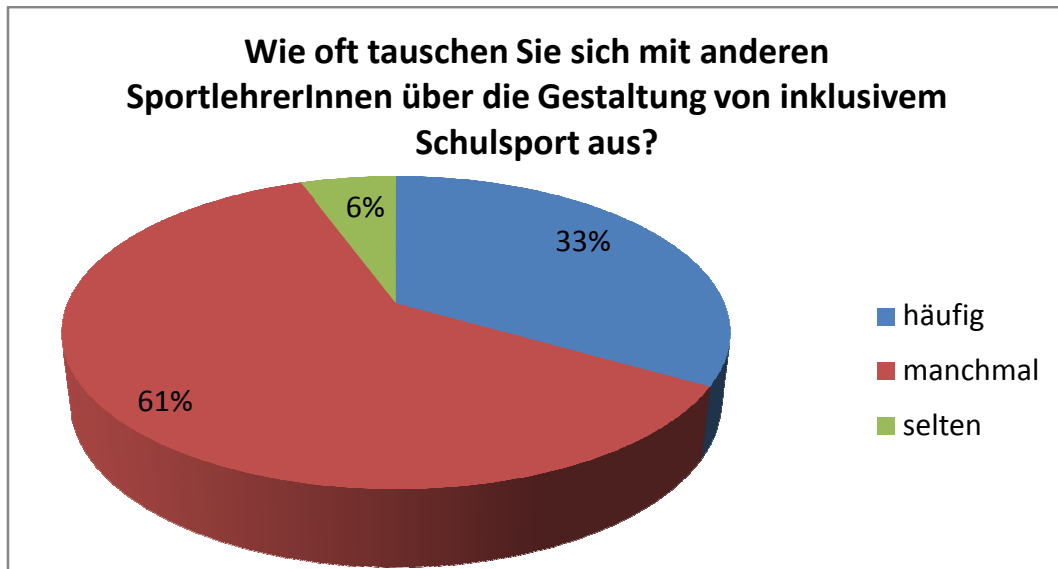


Abb. 54: Austausch mit KollegInnen (N=18)

61% der Befragten tauschten sich mit ihren KollegInnen über die Gestaltung von inklusivem Sportunterricht „manchmal“ aus. Jede/r Dritte gab an, dies „häufig“ zu tun.

11.12.2. Zusammenarbeit mit zusätzlichen SonderpädagogInnen



Abb. 55: Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen (N=18)

15 der 18 SportlehrerInnen arbeiteten im Schuljahr 2012/13 mit SonderpädagogInnen bzw. ZusatzbetreuerInnen zusammen.

11.12.3. Gemeinsame Unterrichtsplanungen

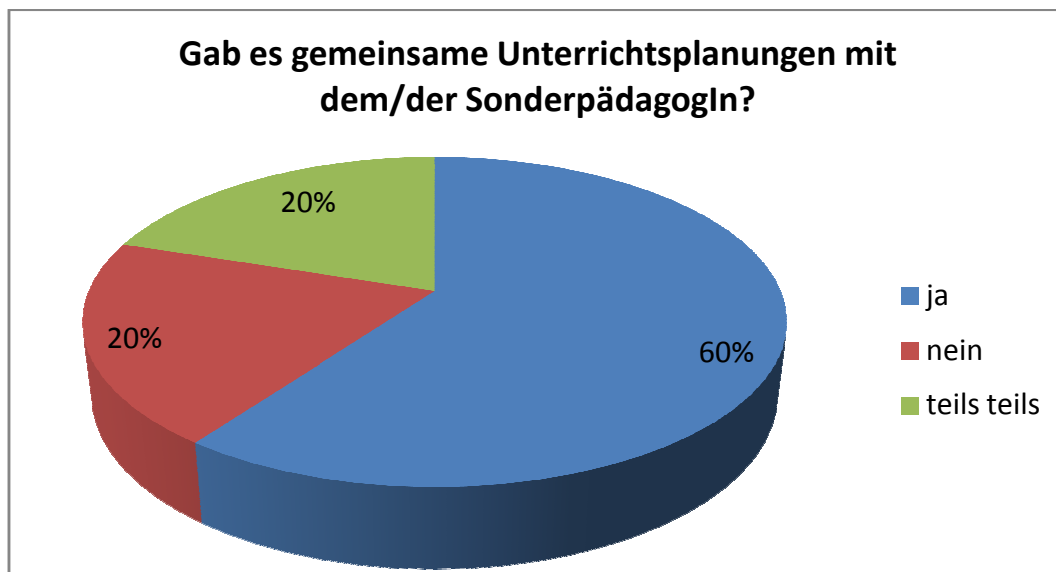


Abb. 56: Gemeinsame Planung (N=15)

60% erledigten gemeinsamen mit den SonderpädagogInnen die Ausarbeitung bzw. Planung des Unterrichts. Dazu kommen noch 20%, bei denen eine teilweise gemeinsame Unterrichtsplanung stattfand.

11.12.4. Häufigkeit der Besprechungen mit SonderpädagogInnen

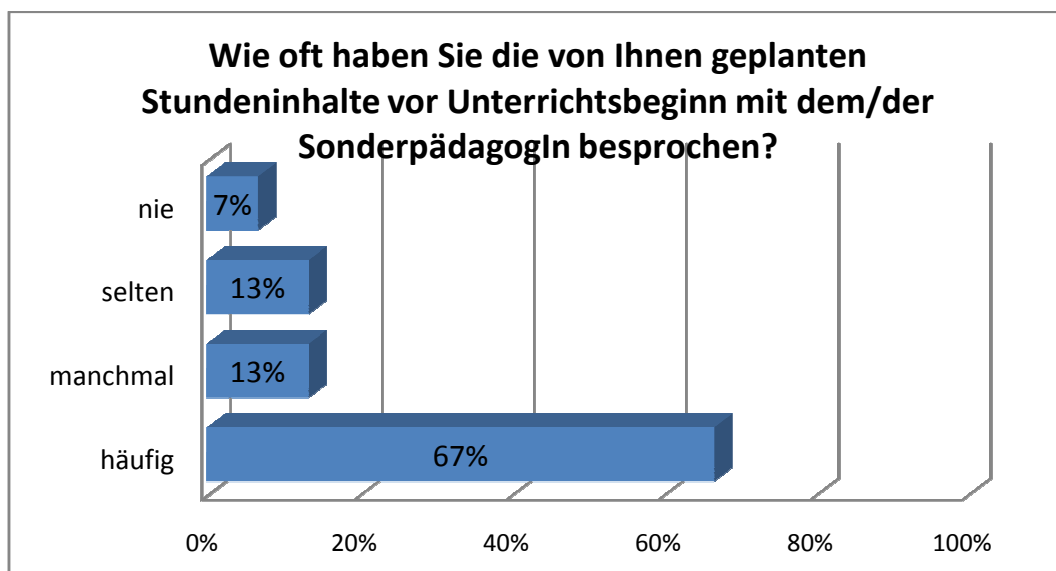


Abb. 57: Besprechungen (N=15)

Die 15 TeilnehmerInnen der Umfrage, welche mit SonderpädagogInnen zusammenarbeiteten, wurden über die Häufigkeit gemeinsamer Besprechungen von Stundeninhalten befragt. 67% gaben an, dass Stundeninhalte „häufig“ besprochen wurden.

11.12.5. Teamteaching mit SonderpädagogInnen

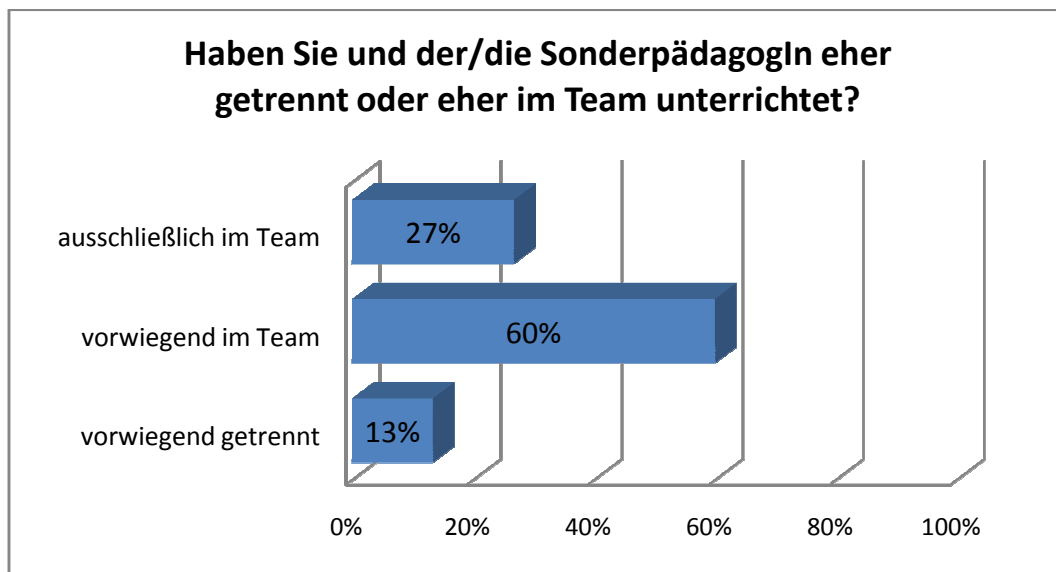


Abb. 58: Teamteaching (N=15)

Die obenstehende Grafik demonstriert, dass 60% der Befragten mit SonderpädagogInnen „vorwiegend im Team“, bzw. 27% „ausschließlich im Team“ arbeiteten. 13% lehnten ein Teamteaching ab und unterrichteten „vorwiegend getrennt“.

11.12.6. Häufigkeit gemeinsamer Gespräche und Reflexionen

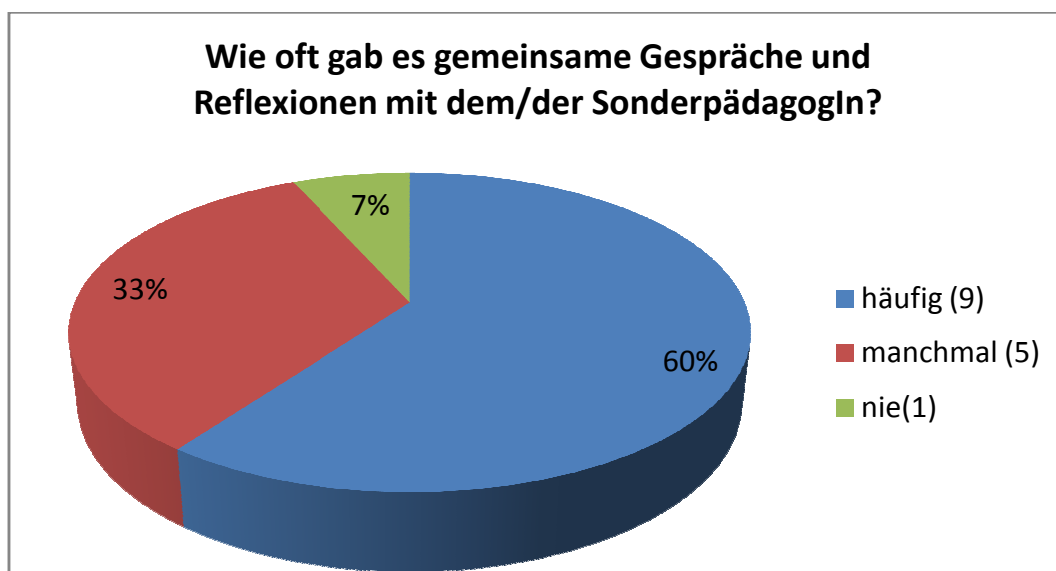


Abb. 59: Reflexionen (N=15)

Bei 9 von 15 SportlehrerInnen gab es mit den SonderpädagogInnen „häufig“ gemeinsame Gespräche und Reflexionen. Jede/r Dritte machte das „manchmal“.

11.12.7. Kooperation mit SonderpädagogInnen

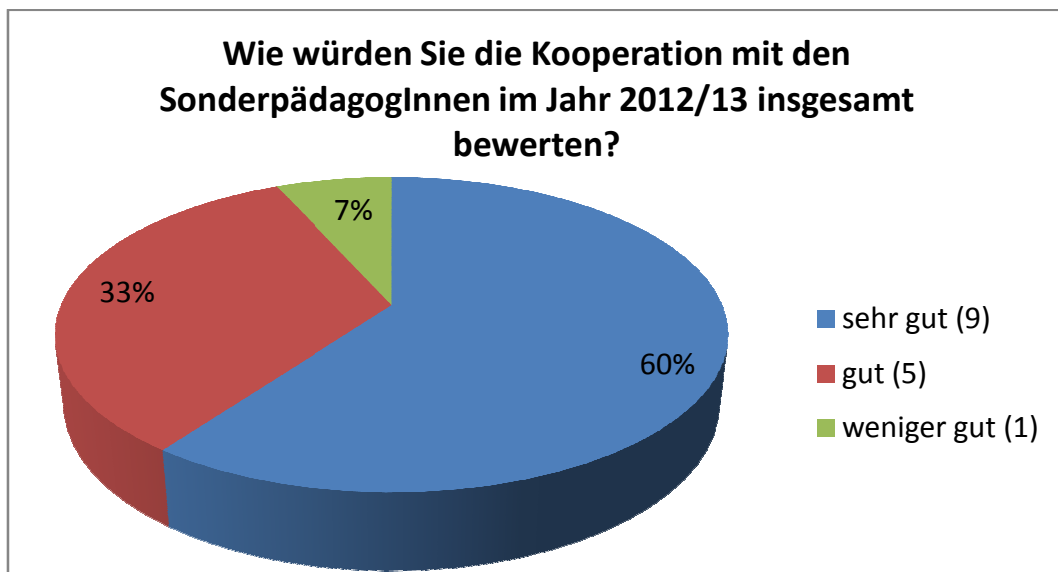


Abb. 60: Kooperation (N=15)

60% der Befragten beurteilten die Zusammenarbeit mit den SonderpädagogInnen mit „sehr gut“ und 33% mit „gut“. Es ist festzuhalten, dass die Kooperation zwischen SportlehrerInnen und SonderpädagogInnen erfolgreich war.

11.12.8. Wunsch nach zusätzlichen SonderpädagogInnen



Abb. 61: Zusätzliche SonderpädagogInnen (N=15)

Diese Frage zeigt, dass der Wunsch nach zusätzlichen Sonderpädagogen nicht allzu groß war, bzw. die Anzahl des vorhandenen Personals reichen würde. Lediglich 60% der Unterrichtenden hatten Bedarf an weiteren SonderpädagogInnen.

11.13. Integrations- und RegelschülerInnen

11.13.1. Lernsituationen

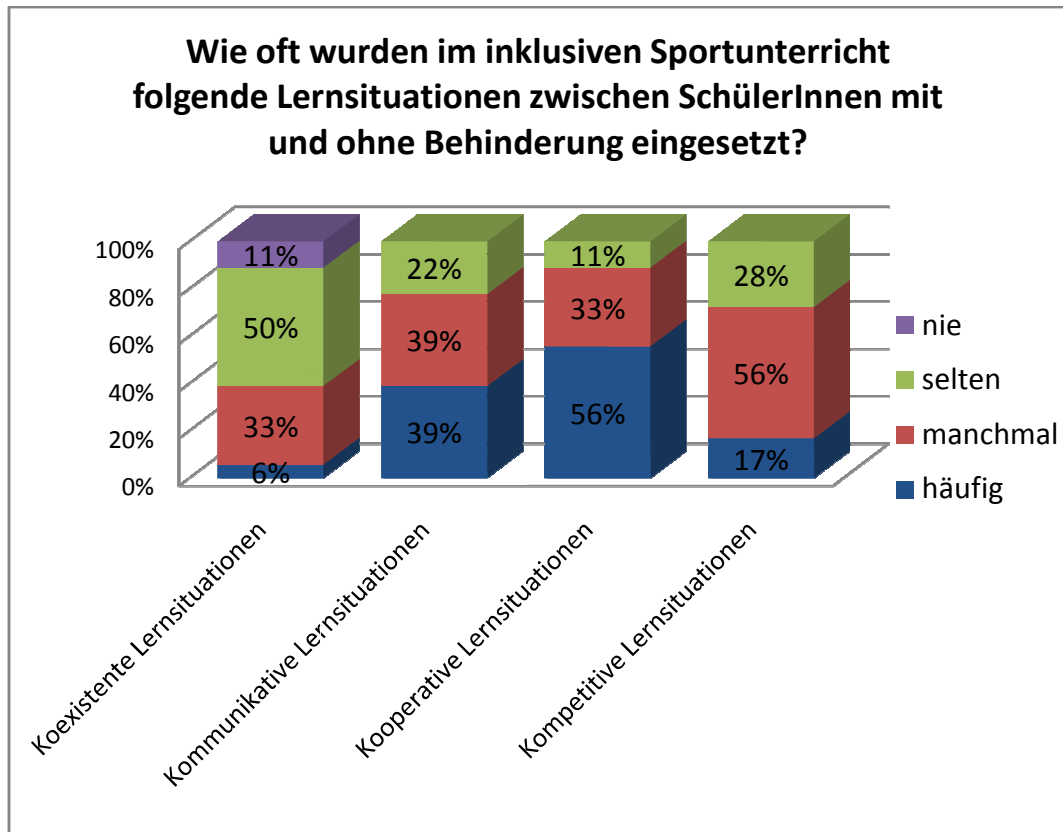


Abb. 62: Lernsituationen (N=18)

Im inklusiven Sportunterricht wurden von den Unterrichtenden, kooperative Lernsituationen mit 56% am häufigsten eingesetzt. 33% gaben an, dass diese „manchmal“ vorkamen. Es folgen die kommunikativen Lernsituationen, welche von 39% der UmfrageteilnehmerInnen „häufig“ und 39% manchmal eingesetzt wurden. Bei jeder/m zweiten SportlehrerIn kamen kompetitive, also wettbewerbsfördernde Lernsituationen, „manchmal“ zum Einsatz. Koexistente Lernsituationen wurden am wenigsten eingesetzt.

11.13.2. Gemeinsame Aktivitäten

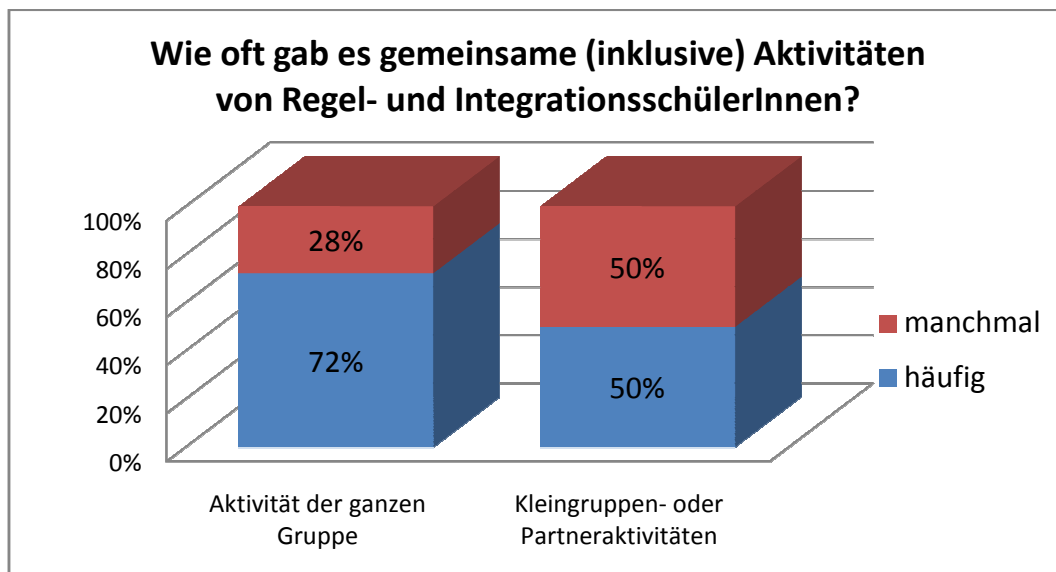


Abb. 63: Gemeinsame Aktivitäten (N=18)

Laut Angaben der befragten SportlehrerInnen kamen im Unterricht Aktivitäten der ganzen Gruppe häufiger vor als Kleingruppen- oder Partneraktivitäten.

11.13.3. Offene oder entdeckende Lernformen

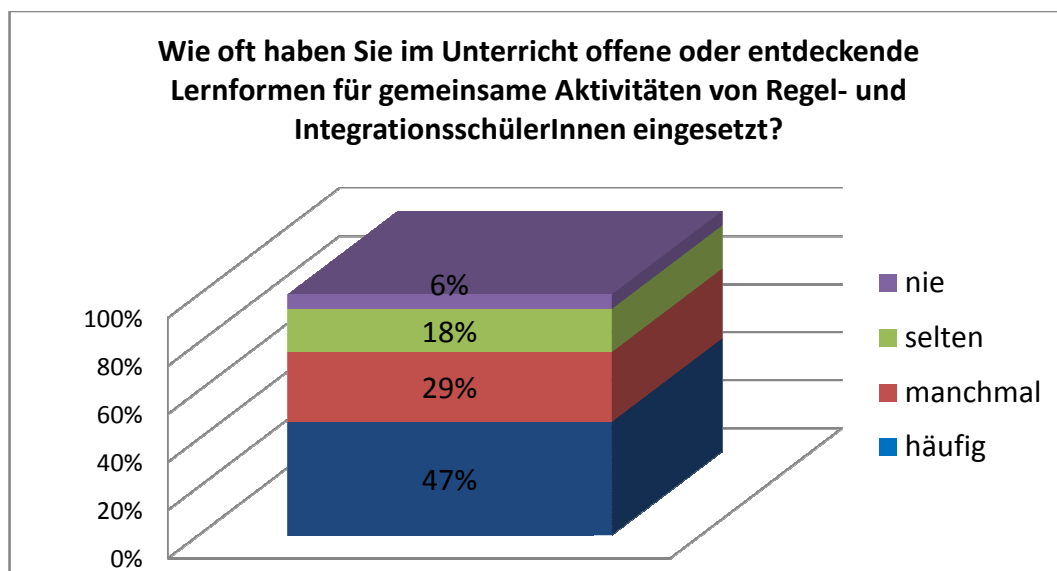


Abb. 64: Lernformen (N=17)

Jede/r zweite SportlehrerIn setzte offene Lernformen, also eigenständiges und kreatives Erfinden von Tätigkeiten und entdeckende Lernformen, d.h. Aufgaben mit offenem Ausgang, für gemeinsame Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen „häufig“ ein. Von 29% der TeilnehmerInnen wurden diese Lernformen „manchmal“ angewandt.

11.14. Homogenität und Heterogenität

11.14.1. Einfluss von Homogenität

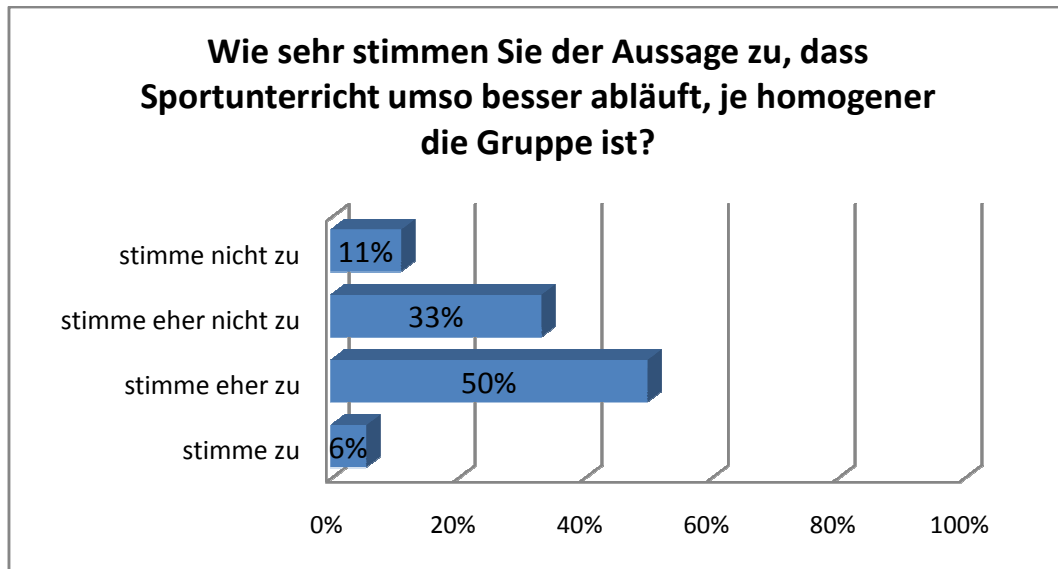


Abb. 65: Homogene Gruppen (N=18)

50% der Unterrichtenden waren der Meinung, dass ein Sportunterricht mit einer homogeneren Gruppe besser ablaufen würde. 11% stimmten dieser Aussage nicht und 33% eher nicht zu. Der Standpunkt, dass Homogenität für qualitativ besseren Unterricht steht, stieß bei der Befragung auf unterschiedliche Ansichten.

11.14.2. Umgang mit Heterogenität

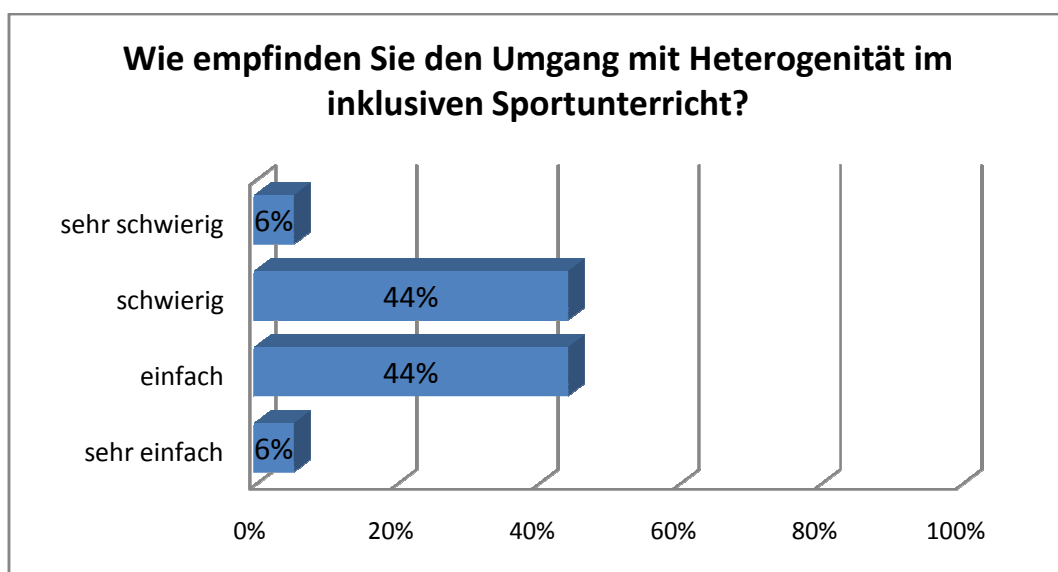


Abb. 66: Umgang mit Heterogenität (N=18)

Die TeilnehmerInnen waren sich nicht einig, ob der Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht als „schwierig“ oder doch als „einfach“ einzuschätzen ist.

11.15. Regel- und IntegrationsschülerInnen im Unterricht

11.15.1. Umgang mit IntegrationsschülerInnen

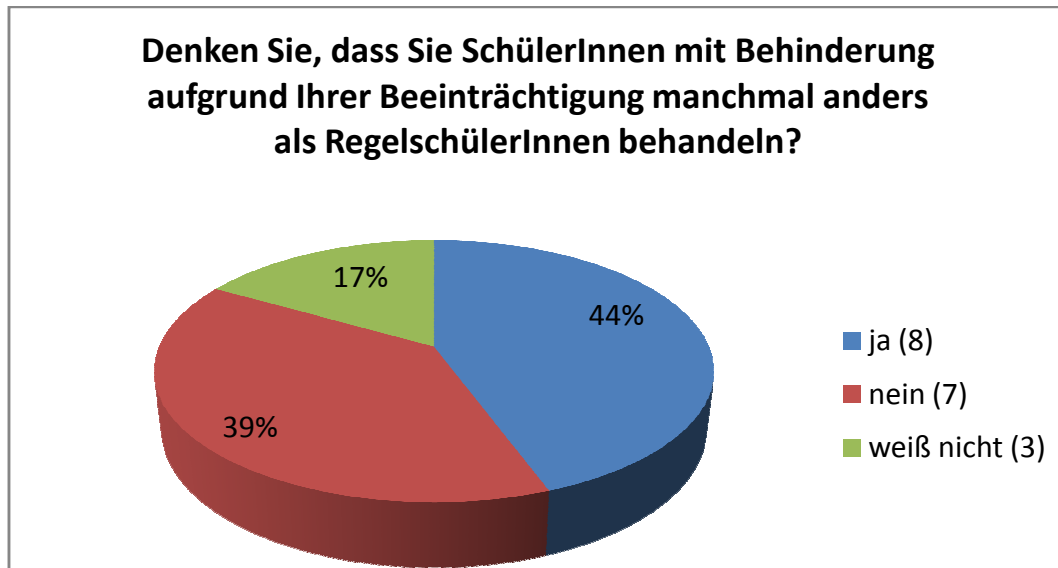


Abb. 67: Umgang mit IntegrationsschülerInnen (N=18)

8 SportlehrerInnen meinten, dass sie mit SchülerInnen mit Behinderung manchmal anders als mit RegelschülerInnen umgingen. 7 sagten, dass dies nicht der Fall war.

11.15.2. Lob und positive Bestärkung

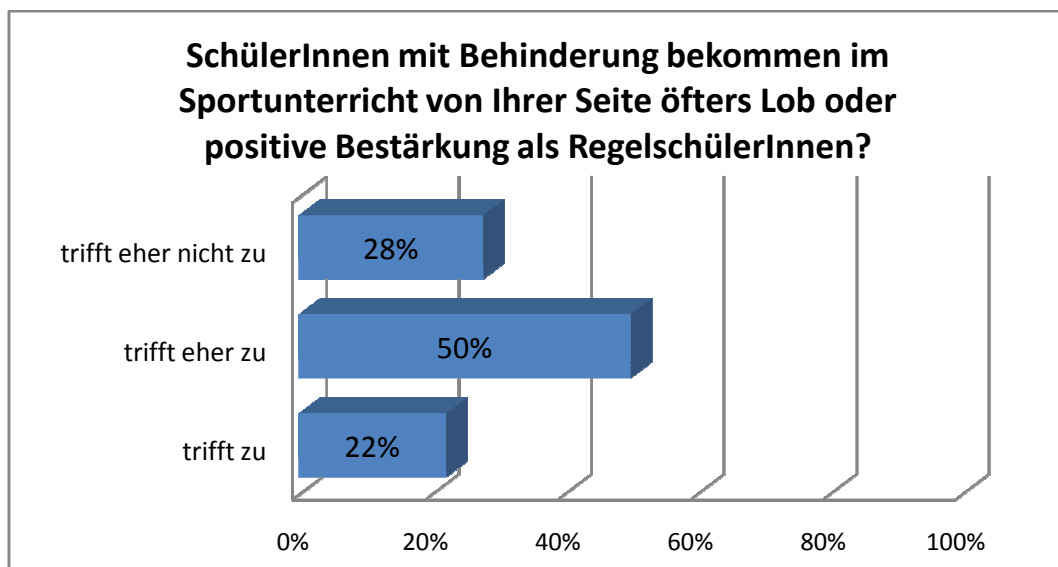


Abb. 68: Lob (N=18)

72% der Unterrichtenden kreuzten an, dass sie SchülerInnen mit Behinderung häufiger loben oder positiv bestärken als RegelschülerInnen.

11.16. Interaktion zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen

11.16.1. Offenheit und Ablehnung

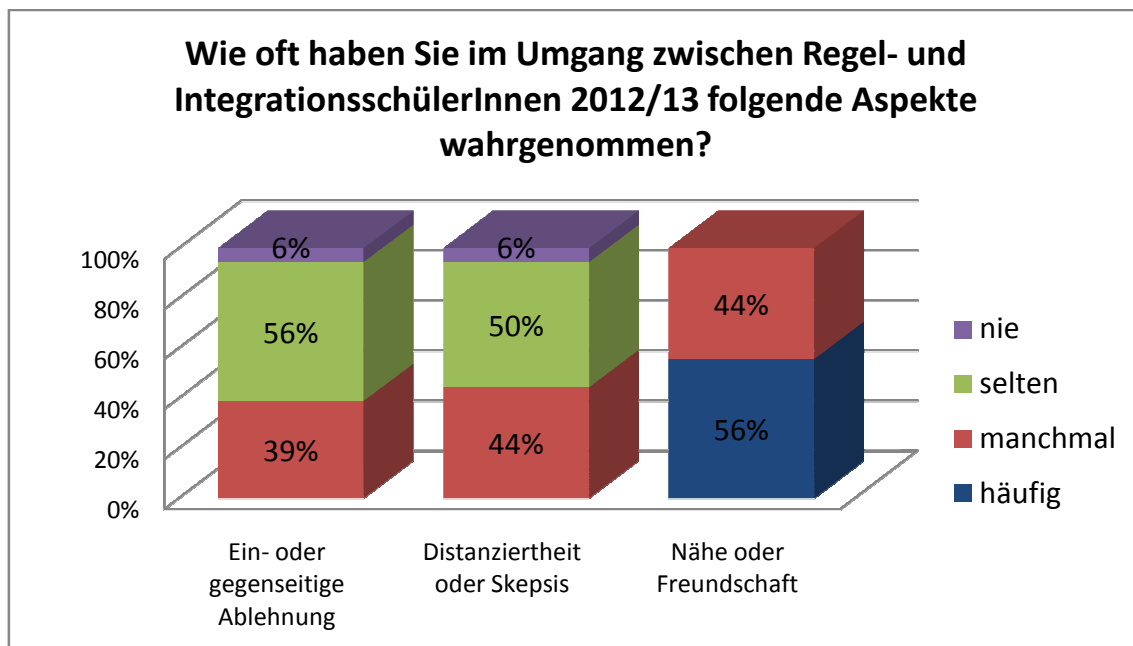


Abb. 69: Offenheit und Ablehnung (N=18)

Aus Abbildung 69 ist ersichtlich, dass in der Interaktion von Regel- und IntegrationsschülerInnen die Nähe oder Freundschaft ein häufig bzw. manchmal vorkommender Aspekt war. Eine ein- oder gegenseitige Ablehnung konnte von den Unterrichtenden ähnlich wie Distanziertheit oder Skepsis ebenfalls selten wahrgenommen werden.

Inferenzstatistik

Es soll festgestellt werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den Aspekten im Umgang zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen gibt. Mithilfe der Spearman Rangkorrelation konnte ein hoher Zusammenhang zwischen der ein- oder gegenseitigen Ablehnung und der Distanziertheit oder Skepsis festgestellt werden ($p=0,000$; $r=0,719$). Es kann festgehalten werden, dass je häufiger Unterrichtende eine ein- oder gegenseitige Ablehnung zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen bemerken konnten, desto zahlreicher konnten sie auch Distanziertheit oder Skepsis wahrnehmen.

11.16.2. Einstellungen und Verhaltensweisen

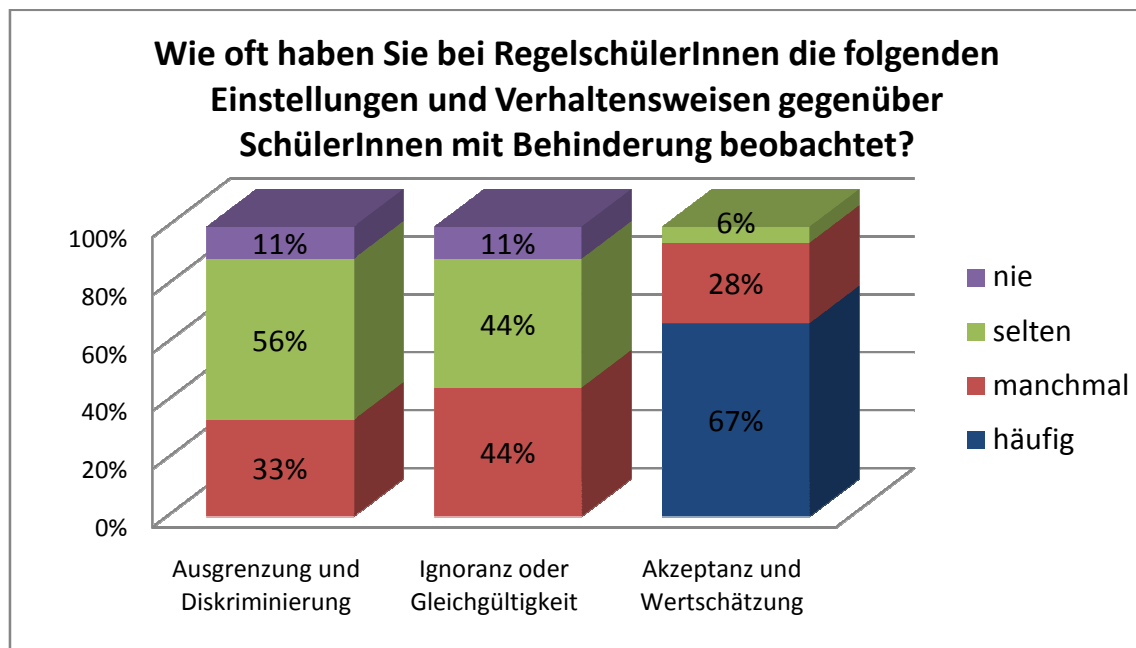


Abb. 70: Einstellungen (N=18)

Auch aus der obenstehenden Grafik kann man erkennen, dass im Umgang zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen positive Einstellungen und Verhaltensweisen dominierten. 67% der SportlehrerInnen kreuzten an, dass sie Akzeptanz und Wertschätzung „häufig“ beobachten konnten. Negativ bewertende Faktoren wie Ausgrenzung, Diskriminierung, Ignoranz oder Gleichgültigkeit konnten deutlich seltener erfasst werden.

Inferenzstatistik

Für die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen Ausgrenzung und Diskriminierung und Ignoranz oder Gleichgültigkeit, beziehungsweise zwischen den beiden positiv wahrgenommenen Aspekte wie Nähe oder Freundschaft und Akzeptanz und Wertschätzung, wurde die Spearman Rangkorrelation herangezogen.

Es besteht ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der Ausgrenzung und Diskriminierung und der Ignoranz oder Gleichgültigkeit ($p=0,001$; $r=0,781$). Das bedeutet, dass je häufiger von den SportlehrerInnen Ausgrenzung und Diskriminierung wahrgenommen wurde, desto häufiger konnten sie auch Ignoranz und Gleichgültigkeit bemerken. Außerdem wurde ein geringer Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen Nähe oder Freundschaft und Akzeptanz und Wertschätzung festgestellt ($p=0,000$; $r=0,482$). Es ist festzuhalten, dass je häufiger Nähe oder Freundschaft von den Unterrichtenden beobachtet wurde, desto öfter konnten sie auch Akzeptanz und Wertschätzung erkennen.

11.16.3. Unterstützung bei Aufgabenbewältigung



Abb. 71: Gemeinsame Aufgabenbewältigung (N=18)

Abbildung 71 zeigt einen weiteren positiven Punkt in der Interaktion von Regel- und IntegrationsschülerInnen. Die gemeinsame Unterstützung bei der Aufgabenbewältigung auf freiwilliger Basis, konnte von 67% der Unterrichtenden „häufig“ wahrgenommen werden.

11.16.4. Kooperation

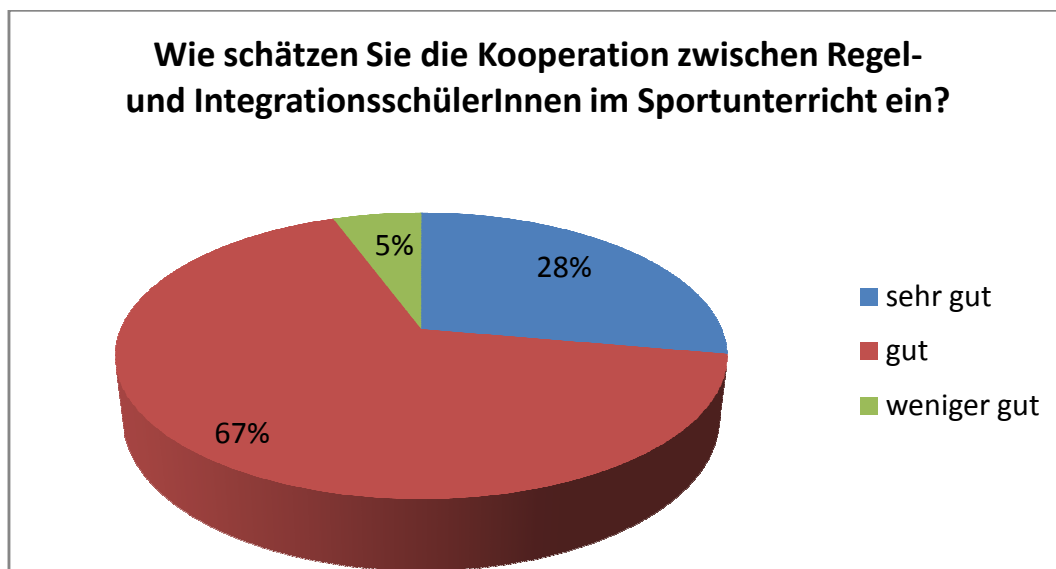


Abb. 72: Kooperation (N=18)

Die Kooperation zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen wurde von 28% der Befragten mit „sehr gut“ und von 67% mit „gut“ beurteilt. Das zeigt, dass die SchülerInnen mit und ohne Behinderung problemlos miteinander arbeiten konnten.

Inferenzstatistik

Es wurde überprüft, ob SportlehrerInnen, die die Kooperation zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen positiver beurteilten, auch öfter positive Verhaltensweisen wie Nähe oder Freundschaft bzw. Akzeptanz und Wertschätzung, wahrnehmen konnten. Mithilfe der Spearman Rangkorrelation konnte ein mittlerer bzw. ein geringer positiver Zusammenhang festgestellt werden ($p=0,000$; $r=5,71$) ($p=0,000$; $r=0,492$). Je besser die Kooperation zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen von Seiten der SportlehrerInnen beurteilt wurde, desto häufiger konnten Nähe oder Freundschaft, bzw. Akzeptanz und Wertschätzung festgestellt werden.

11.16.5. Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz



Abb. 73: Maßnahme für Toleranz und Akzeptanz (N=18)

Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz wurden zirka von jeder/m zweiten SportlehrerIn „häufig“ und von rund 40% nur „manchmal“ gesetzt. Abbildung 70 hat verdeutlicht, dass es hinsichtlich Akzeptanz und Toleranz keine Probleme gab.

11.16.6. Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit

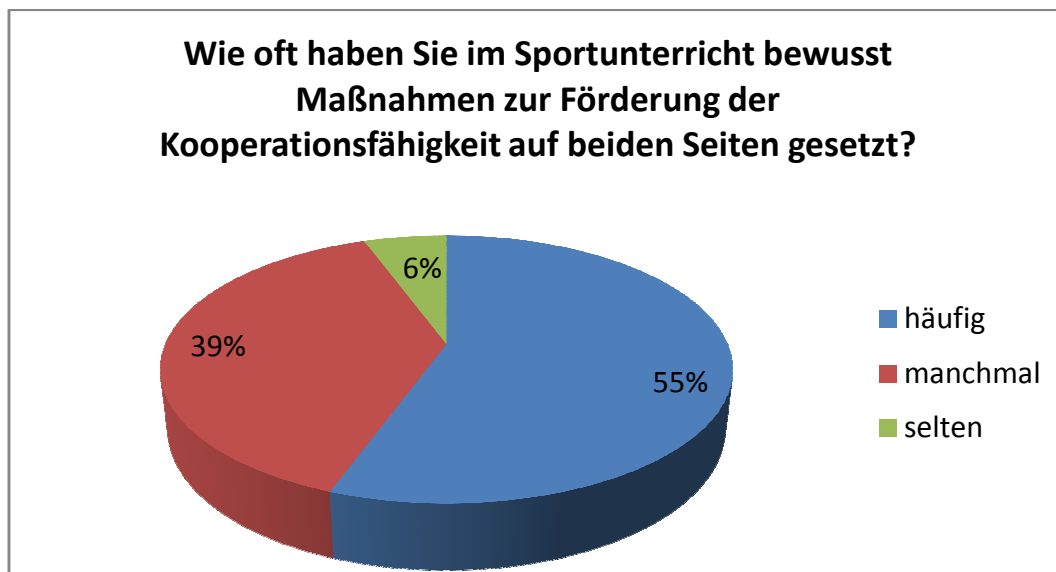


Abb. 74: Maßnahmen zur Kooperationsfähigkeit (N=18)

Diese Fragestellung wurde ident wie die vorhergehende Frage beantwortet. 55% der Befragten setzten „häufig“ Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit.

11.17. Unterrichtsinhalte

11.17.1. Traditionelle Sportspiele



Abb. 75: Beteiligung aller SchülerInnen (N=18)

Bei traditionellen Sportspielen wie Fußball oder Volleyball waren alle SchülerInnen laut 61% der Befragten „häufig“ beteiligt. Jede/r Dritte kreuzte an, dass Regel- und IntegrationsschülerInnen „manchmal“ gemeinsam beteiligt waren.

11.17.2. Getrennte Spielangebote

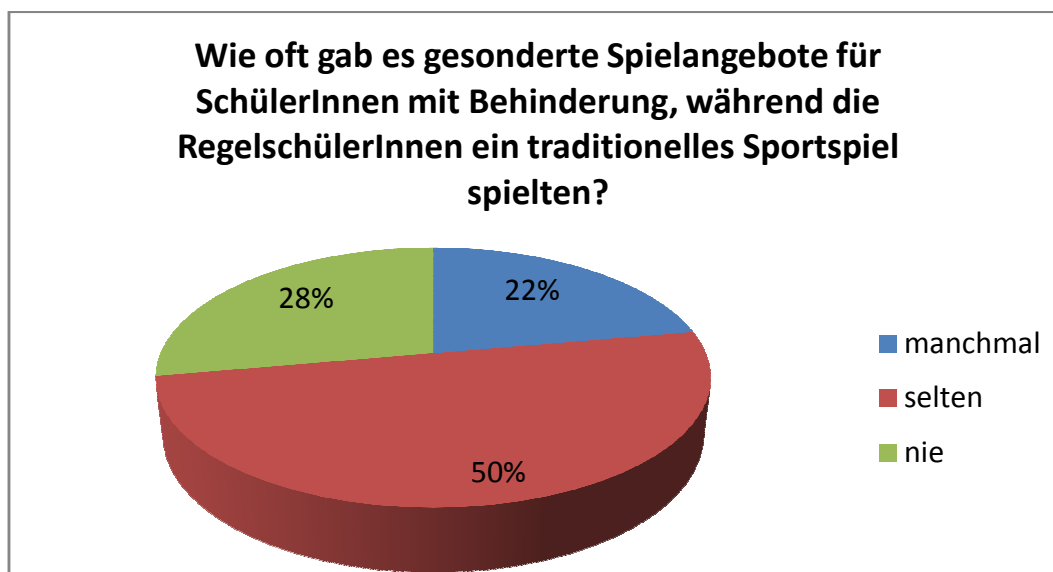


Abb. 76: Getrennte Spielangebote (N=18)

Abbildung 76 bestätigt die vorherige Fragestellung. Da sich zum Großteil alle SchülerInnen am gleichen Spiel beteiligten, gab es zu 50% nur „selten“, bzw. laut 28% der Befragten, „nie“ gesonderte Spielangebote.

11.18. Thematisierung von Unterschieden

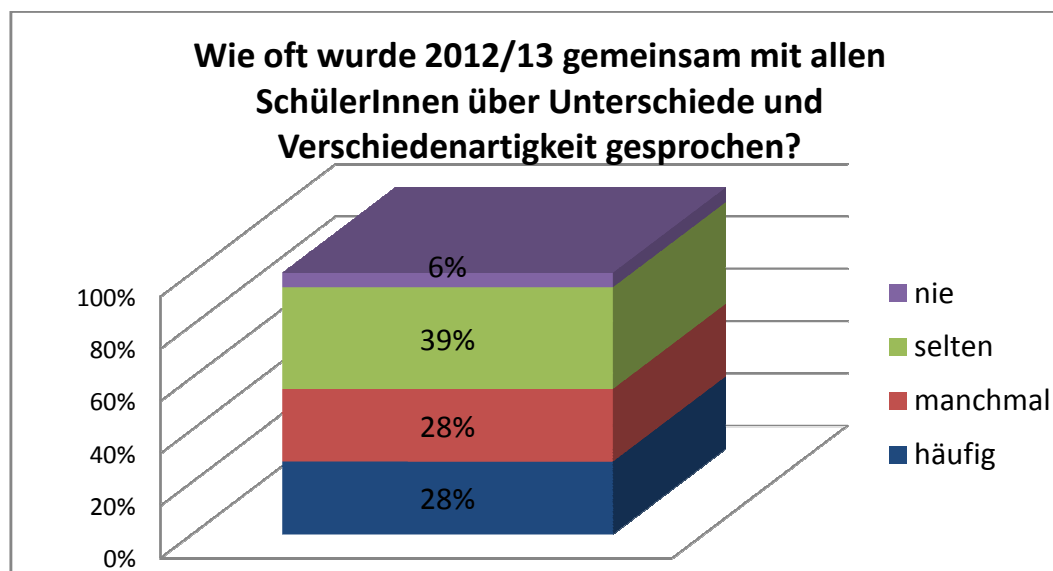


Abb. 77: Thematisierung von Unterschieden (N=18)

Jeweils 28% der Unterrichtenden gaben an, dass sie „häufig“ bzw. „manchmal“ gemeinsam mit allen SchülerInnen über Unterschiede und Verschiedenartigkeit gesprochen haben. Fast die Hälfte gab an, dies „selten“ oder „nie“ getan zu haben.

11.19. Lernklima

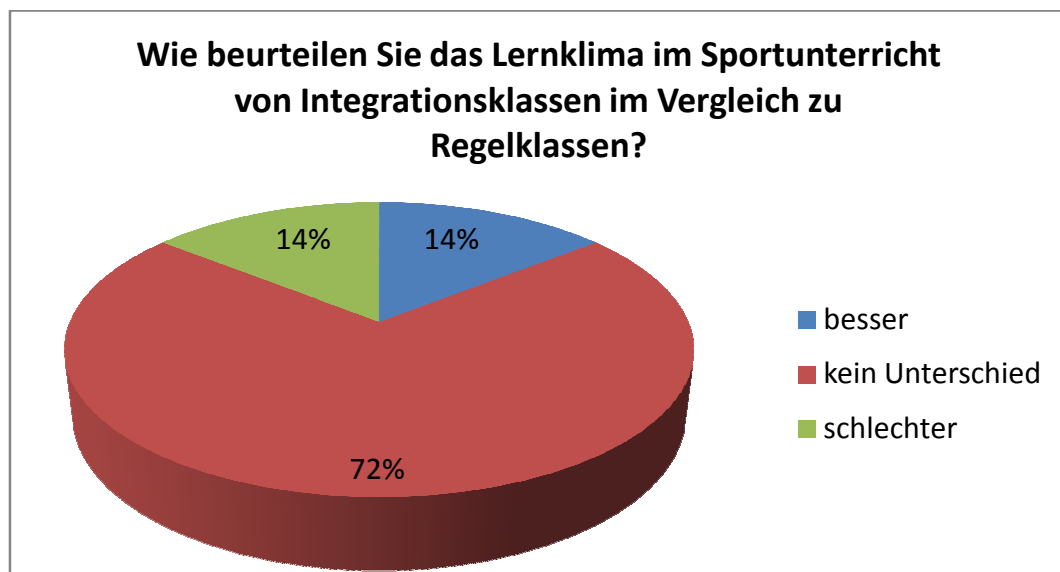


Abb. 78: Beurteilung von Lernklima (N=14)

Drei Viertel der befragten SportlehrerInnen meinten, dass es hinsichtlich des Lernklimas im Sportunterricht, keinen Unterschied zwischen Integrationsklassen und Regelklassen gäbe.

11.20. Beurteilung von SchülerInnen mit Behinderung

11.20.1. Beurteilung

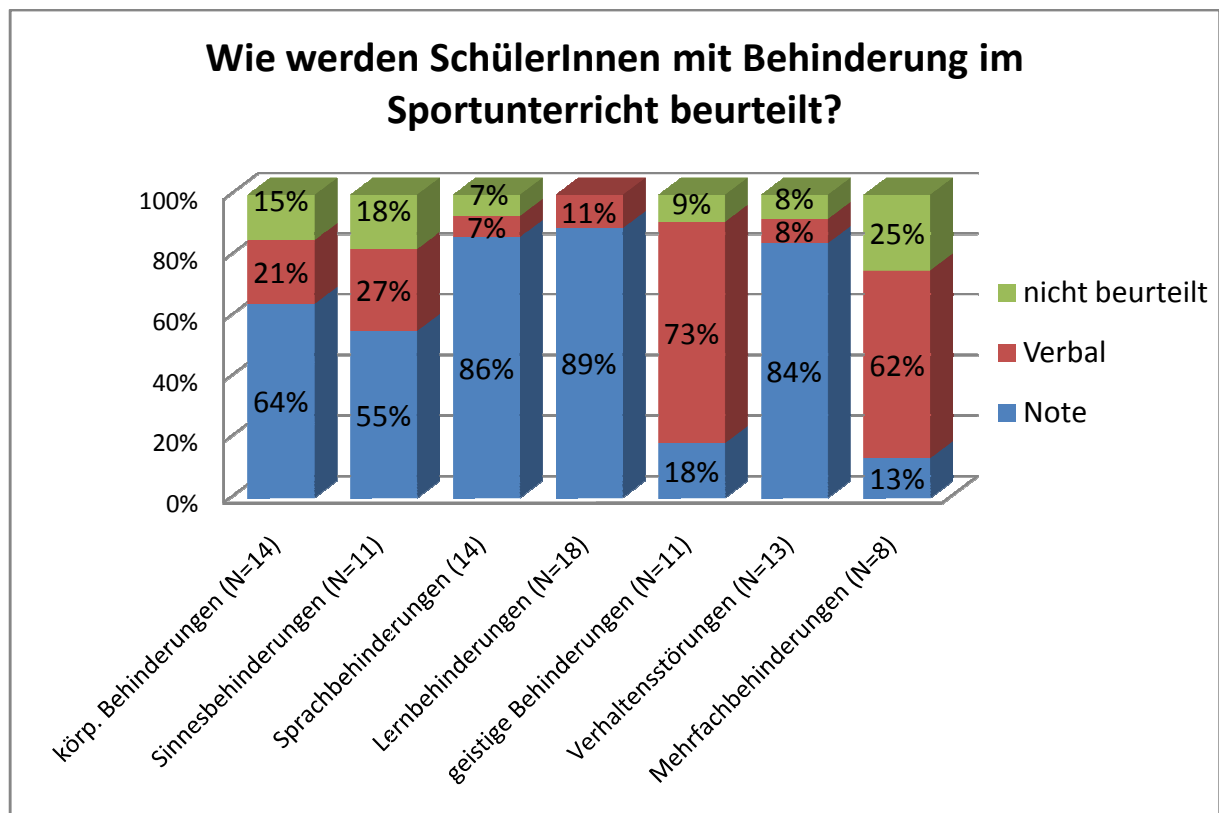


Abb. 79: Beurteilung (N=18)

Abbildung 79 zeigt, dass die SchülerInnen mit unterschiedlicher Behinderung von ihren SportlehrerInnen auf ganz verschiedene Weise beurteilt wurden. SchülerInnen mit Lernbehinderung und jene mit Sprachbehinderung oder Verhaltensstörungen wurden zum Großteil mit einer Note beurteilt. Ganz anders war es bei Kindern mit geistiger Behinderung oder Mehrfachbehinderung, welche von Drei Viertel der Unterrichtenden auf verbale Weise bewertet wurden. Ein Viertel der mehrfachbehinderten SchülerInnen wurde „nicht beurteilt“. Lernende mit körperlicher Behinderung oder mit Sinnesbehinderung wurden von jedem/r zweiten LehrerIn mittels Notengebung bewertet, aber auch von rund einem Viertel „verbal“ beurteilt. 15% bzw. 18% gaben an, dass es für SchülerInnen mit körperlicher Behinderung bzw. mit Sinnesbehinderung keine Beurteilung gab.

11.20.2. Kriterien für Leistungsbeurteilung

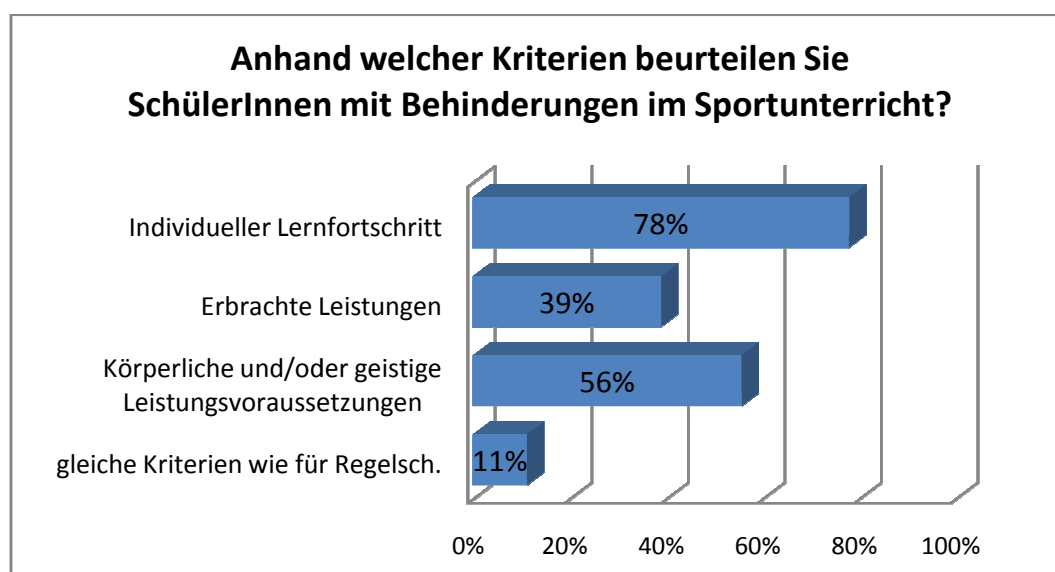


Abb. 80: Beurteilungskriterien (N=18)

Der individuelle Fortschritt von SchülerInnen mit Behinderung war für 78% der Unterrichtenden ein entscheidendes Kriterium für die Beurteilung. Jede/r zweite SportlehrerIn beachtete bei der Beurteilung die körperlichen und/oder geistigen Leistungsvoraussetzungen der/des Unterrichteten. 39% gaben an, dass die erbrachten Leistungen ein Beurteilungskriterium für sie waren.

12. Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse

In diesem Kapitel wird versucht, zuerst die wichtigsten Ergebnisse der beiden Umfragen zusammenzufassen und darzustellen. Die Forschungsergebnisse werden anschließend mit der Situation in den burgenländischen Schulen (Schmelzer, 2012) und der erhobenen Untersuchung in Oberösterreichs Bildungsstätten (vgl. Leonhartsberger) gegenübergestellt.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit sind „Schule für alle“, „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Heterogenität“ und einige andere häufig vorkommende Schlagwörter zur Beschreibung von inklusiver Pädagogik angeführt. Gesetzliche Bestimmungen verlangen die Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung und fordern von den Lehrkräften ein Umdenken in der Unterrichtsweise mithilfe von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen und von den SchulleiterInnen eine behindertenorientierte Organisation und ein entsprechendes Schulprofil. Inklusiver Unterricht veranlasst auch neue Erfahrungen von RegelschülerInnen, die sich im Umgang mit IntegrationsschülerInnen diverse Einstellungen

und Verhaltensweisen aneignen. Ob und wie die eben aufgestellten Behauptungen auch in den Wiener Schulen belegbar sind, zeigt die quantitative Untersuchung.

Die Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung ist möglicherweise ein wichtiger Faktor, der die Teilhabe von SchülerInnen mit Behinderung am Unterricht und insbesondere am gemeinsamen Sportunterricht, beeinflusst. Aufgrund des weniger guten Zustandes des Schulgeländes und des Schulgebäudes und der sportspezifischen Einrichtungen wie Sportgarderoben, bzw. der Ausstattung mit behindertenspezifischen Materialien schnitten die Bildungsstätten der Wiener Sekundarstufe I mit einem relativ schlechten Ergebnis ab. Die SportlehrerInnen unterstützten diese These, denn der Großteil beurteilte die behindertengerechte Einrichtung für den Sportunterricht mit „weniger gut“.

Trotz der unbefriedigenden Einrichtung und Beschaffenheit der Schulstrukturen ist es erstaunlich, dass im Schuljahr 2012/13 tatsächlich 98% der SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht teilgenommen haben. Das hat zur Folge, dass die Lehrkräfte meistens eine inklusiv geführte Klasse mit durchschnittlich 3 bis 4 SchülerInnen im Fach Bewegung und Sport unterrichteten. Die IntegrationsschülerInnen wiesen zwar jede Art von Beeinträchtigung auf, jedoch war die Lernbehinderung die am häufigsten vorkommende Kategorie.

Die Kenntnisse inklusiver Grundlagen der SchulleiterInnen sowie der SportlehrerInnen wurde untersucht und es stellte sich heraus, dass wichtige Dokumente wie der „Index für Inklusion“ oder der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ vielen nicht bekannt war. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte kannten jedoch den Unterschied zwischen Integration und Inklusion.

Ein weiterer Themenblock der beiden Fragebögen befasste sich mit der Fort- und Weiterbildung der Unterrichtenden hinsichtlich inklusivem Sportunterrichts. 83% der befragten SportlehrerInnen hatten keine behindertensport- bzw. integrationsspezifische Zusatzausbildung. Der Wunsch nach einer Ausbildung war jedoch bei einem Viertel der TeilnehmerInnen vorhanden. Es ist erstaunlich, dass laut Einschätzung der SchulleiterInnen, die ihre Rolle diesbezüglich als relativ wichtig sahen, trotz des vorhandenen Zuganges eine weniger große bis gar keine Nachfrage an Fort- und Weiterbildungsangeboten vorhanden war. Möglicherweise kam es aufgrund mangelnder Kommunikation zum Ergebnis, dass zwar ein Interesse dafür bestand, aber das vorhandene Angebot nicht genutzt wurde. Die SportlehrerInnen meinten, dass es viel bzw. ausreichende Unterstützung von Seiten der SchulleiterInnen gab.

Beide Fragebögen enthielten Fragestellungen zum Thema Zusammenarbeit mit KollegInnen und SonderpädagogInnen. Es stellte sich heraus, dass die SchulleiterInnen mit dem Angebot und der Anzahl an SonderpädagogInnen zufrieden waren und nur jede zweite Lehrkraft den Wunsch nach zusätzlichem Personal äußerte. In mehr als der Hälfte der Schulen kam es zum Einsatz von zusätzlichem Personal. Die Kooperation mit den durchschnittlich 2 SonderpädagogInnen pro Standort wurde von den Lehrkräften angenommen und von 60% mit „sehr gut“ und von 33% als „gut“ bewertet. Die Zusammenarbeit zeigte sich häufig in Form von Erstellung gemeinsamer Unterrichtsplanungen, Besprechungen von Stundeninhalten, gemeinsamer Reflexionen und Teamteaching.

Die Unterrichtenden wurden nach ihrem Standpunkt hinsichtlich der Bedeutung und der Ziele inklusiven Sportunterrichts sowie nach ihrer Meinung zum Thema Heterogenität und Homogenität im Unterrichtsfach Bewegung und Sport befragt. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die Identitätsbildung wurden als die bedeutendsten Aspekte genannt, wobei die Eingliederung von SchülerInnen mit Behinderung in die Klassengemeinschaft als wichtigstes Ziel bewertet wurde. Für die Umsetzung dieses Ziels kamen Aktivitäten der ganzen Gruppen häufiger vor als Aufgaben, die von Regel- und IntegrationsschülerInnen zu zweit oder in Kleingruppen zu lösen waren. Überdies wurden von den Unterrichtenden kommunikative und kooperative Lernsituationen am häufigsten eingesetzt. Obwohl sich die LehrerInnen nicht darüber einig waren, ob sie Heterogenität als Belastung empfanden oder nicht, tendierten sie eher dazu, den Sportunterricht mit homogenen Gruppen als einfacher zu kategorisieren.

Die Interaktion zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen stellte in der Untersuchung einen bedeutenden Themenschwerpunkt dar und kann zusammenfassend als äußerst erfolgreich betrachtet werden. Positive Aspekte wie Nähe oder Freundschaft sowie Akzeptanz und Wertschätzung dominierten in der Zusammenarbeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Trotzdem konnten auch Verhaltensweisen wie beispielsweise gegenseitige Ablehnung, Ausgrenzung oder Ignoranz beobachtet werden. Die erfolgreiche Kooperation könnte auch darauf zurückführbar sein, dass von den SportlehrerInnen bewusst Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit sowie von Toleranz und Akzeptanz gesetzt wurden. Im Vergleich zu Regelklassen konnten die Unterrichtenden keinen Unterschied hinsichtlich des Lernklimas feststellen.

In Bezug auf die Teilhabe von Kindern mit und ohne Behinderung an traditionellen Sportspielen ist festzuhalten, dass sich im Schuljahr 2012/13 auch SchülerInnen mit

Beeinträchtigung manchmal oder auch häufig daran beteiligten, denn gesonderte Spielangebote standen nur selten zur Auswahl.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Umfrage beschäftigte sich mit dem Umgang von SchülerInnen mit Behinderung und deren Beurteilung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Obwohl sich die befragten Lehrkräfte darüber nicht wirklich einig waren, ob sie Kinder mit Beeinträchtigung auf eine andere Art und Weise behandeln als jene ohne Behinderung, besteht der Eindruck, dass IntegrationsschülerInnen häufiger gelobt werden. Fakt ist, dass die Unterrichtenden die Art der Beurteilung individuell an die Behinderung des/r Lernenden anpassten. So kam es zur gewöhnlichen Notengebung wie auch bei RegelschülerInnen, jedoch wurden im Schuljahr 2012/13 beeinträchtigte SchülerInnen auch verbal oder gar nicht beurteilt. Neben den Leistungsvoraussetzungen zählten der individuelle Lernfortschritt sowie die erbrachten Leistungen zu den meistgewählten Beurteilungskriterien.

12.1. Ergebnisvergleich mit Burgenland und Oberösterreich

Beim Vergleich der Untersuchungsergebnisse von Wien mit den beiden Bundesländern Oberösterreich (vgl. Leonhartsberger) und Burgenland (Schmelzer, 2012) stößt man einerseits bei gewissen Themengebieten auf zahlreiche Gemeinsamkeiten, andererseits kommen einige Unterschiede hinsichtlich des Themas Inklusion im Schulsport zum Vorschein. Es ist vorwegzunehmen, dass in allen drei Bundesländern fast alle SchülerInnen mit Behinderung am Sportunterricht teilnahmen, wobei ein Großteil davon eine Lernbehinderung aufwies. Ungleichheiten bestanden jedoch in der durchschnittlichen Anzahl an SchülerInnen mit Behinderung pro Schulklasse. Oberösterreichs und Burgenlands Klassen wurden im Durchschnitt von einem Kind mit Beeinträchtigung besucht. Anders war die Situation in Wien, wo pro Klasse 3 bis 4 IntegrationsschülerInnen unterrichtet wurden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den drei Bundesländern konnte bei der Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen erfasst werden. Großteils wurden alle Bereiche der oberösterreichischen Schulen auf der Sekundarstufe I von den SchulleiterInnen mit „gut“ bewertet, was im Vergleich zu Wien und dem Burgenland ein deutlich besseres Resultat ergab. Während die Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der burgenländischen Bildungsstätten zwischen „gut“ und „weniger gut“ eingeschätzt wurden, waren sich die Wiener DirektorInnen über die weniger guten Bedingungen ihrer Schulstrukturen einig.

Bei der Gegenüberstellung der Zugangsmöglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung sind bei den oberösterreichischen und Wiener Schulen deutlich bessere Ergebnisse zu erkennen. Während 57% der burgenländischen SchulleiterInnen meinten, dass ihre Sportlehrkräfte keinen Zugang hatten, war sich der Großteil der DirektorInnen Wiens und Oberösterreichs über die guten Fort- und Weiterbildungsangebote einig. Offensichtlich wurde der Zugang zu Ausbildungen nicht genutzt, denn fast alle befragten SportlehrerInnen der drei Regionen verfügten über keine zusätzliche Ausbildung im Bereich Integrations- oder Behindertenpädagogik.

Der Einsatz von SonderpädagogInnen bzw. zusätzlichem Personal ist ein beachtlicher Punkt, in dem sich die Bildungsstätten in den drei Ländern stark unterschieden. Während für den inklusiven Sportunterricht in Wiens Schulen der Sekundarstufe 1 knapp 2 zusätzliche SonderpädagogInnen zum Einsatz kamen, waren in Oberösterreich 0,77 und in Burgenlands Bildungsstätten lediglich 0,2 zusätzliche SonderpädagogInnen tätig. Es ist anzumerken, dass in Wien und Oberösterreich vorzugsweise im Team unterrichtet wurde und gemeinsame Gespräche und Reflexionen deutlich häufiger als im Burgenland stattfanden. Das könnte der Grund dafür sein, dass Oberösterreichs und Wiens Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit dem zusätzlichen Personal viel besser als jene aus dem Burgenland beurteilten.

Beim Vergleich des Themenblocks „Interaktion zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen“ ist festzuhalten, dass in den drei Bundesländern dieselben Verhaltensmuster seitens der SportlehrerInnen erkannt wurden. Es wurden zwar negative Einstellungen festgestellt, jedoch positive Aspekte wie „Nähe und Freundschaft“ sowie „Akzeptanz und Wertschätzung“, konnten viel häufiger wahrgenommen werden. Das Lernklima in Oberösterreichs Integrationsklassen wurde im Vergleich zu den anderen Bundesländern besser bewertet.

12.2. Fazit

Auf Basis dieser Untersuchung kann zusammenfassend angemerkt werden, dass der inklusive Sportunterricht an den Wiener Schulen der Sekundarstufe I, längst keinen Wunschgedanken mehr darstellt, sondern zur Gänze im Schulalltag angekommen ist. Aufgrund einer 98 prozentigen Teilnahme von SchülerInnen mit Behinderung am Unterrichtsfach Bewegung und Sport und der Tatsache, dass ein gemeinsames Lernen von Regel- und IntegrationsschülerInnen am selben Gegenstand erfolgt, ist darauf hinzuweisen, dass es sich nicht nur um räumliches Beisammensein handelt, sondern Interaktion und Kooperation

stattfindet. Die Zusammenarbeit von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung wird als sehr positiv wahrgenommen. Für die SchülerInnen stellt die Heterogenität kein Problem dar, sondern gegenseitige Unterstützung, Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung werden von den Lernenden gelebt.

Auch die SchulleiterInnen und die SportlehrerInnen Wiens stehen der Heterogenität im Unterricht sehr positiv gegenüber, dennoch betrachten einige Lehrkräfte die Verschiedenheit als Herausforderung. Inklusive Prinzipien kommen zwar zum Einsatz, aber es gibt einige Punkte, die zu einer Verbesserung der Qualität inklusiven Schulsports beitragen könnten. Beispielsweise wäre es den Unterrichtenden mit mangelhaftem theoretischem Wissen im Bezug auf inklusive Grundlagen zu empfehlen, das vorhandene Fort- und Weiterbildungsangebot zu nutzen. Mit zusätzlichen Hintergrundinformationen über die Behinderungsarten, dem theoretischen Wissen über inklusive Grundsätze und Prinzipien sowie der Kenntnis von Differenzierungsmöglichkeiten, von unterschiedlichen Methoden zur individuelle Förderung und von Hilfestellungen, könnte der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung verbessert werden.

Ein großer Aufholbedarf besteht in der Verbesserung der behindertengerechten Einrichtung der schulischen Strukturen für den Sportunterricht und der Beschaffenheit und Ausstattung behindertengerechter Materialien und Geräte. Einerseits sind hier die Schulträger gefragt, in Baumaßnahmen zur Optimierung der Barrierefreiheit zu investieren, andererseits könnten auch die einzelnen Schulen ihr Budget für den Ankauf von behindertengerechten Materialien verwenden, um somit die Teilhabe aller SchülerInnen am gemeinsamen Unterricht zu fördern. Betrachtet man die aktuelle Situation von Lernenden mit Behinderung, die am Sportunterricht an Schulen Wiens, Oberösterreichs und dem Burgenland teilnehmen, so ist erkennbar, dass die Idee, Heterogenität als Chance zu betrachten, tatsächlich umgesetzt wird.

Obwohl die Entwicklung des inklusiven Schulsports noch nicht am Ende angelangt ist, kann man im Großen und Ganzen von einer positiven Umsetzung der inklusiven Pädagogik in Österreichs Schulen sprechen.

Meiner persönlichen Einschätzung zufolge wird die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in Zukunft verstärkt vorkommen, da sich der Inklusionsgedanke in der Gesellschaft und der Bildungspolitik kontinuierlich durchsetzen wird. Der dadurch ansteigende Bedarf an finanziellen Mitteln für den vermehrten Einsatz ausgebildeter SonderpädagogInnen, für Baumaßnahmen zur Gewährleistung der Barrierefreiheit, für Fortbildungsangebote und für entsprechende Unterrichtsmittel, sollte als vernünftige Investition für die Zukunft gesehen werden.

13. Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Schmidt Verlag.
- Balz, E. (1998). Wie kann man soziales Lernen fördern?. In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.). *Methoden im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (149 – 168). Schorndorf: Hofmann.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik"*. Hannover u. a.: Schroedel.
- Bintinger, G. & Eichelberger, H. & Wilhelm, M. (2005). Von der Integration zur Inklusion. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 20-42). Aspach u. a.: edition innsalz.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (Hrsg.). (2008). *UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Beschlossen von der Österreichischen Bundesregierung am 5. Oktober 2010* [elektronische Version]. Wien: BMASK.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (Hrsg.). (2009). *Behinder-tenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008*. [elektronische Version]. Wien: BMASK.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der Un-Behindertenrechtskonvention*. [elektronische Version]. Wien: BMASK.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2009). *Von einander lernen. Ratgeber zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (neue Aufl.) [elektronische Version]. Wien: BMUKK.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Diederley, H., Gallinat, H.-J. (2001). *Handreichung zum Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung*. Kronshagen: Eigenverlag.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hrsg.). (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Deutsche Fassung der International Classification of Functioning, Disability and Health)* [elektronische Version]. Genf: World Health Organization.
- Fediuk, F. (1999). *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen*. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek Kassel.
- Fediuk, F. (2008). *Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen*. (Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes NW aktiv dabei, Bd. 5). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2010) Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein & Krach S. (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Feyerer, E. (2005). Inklusion auf der Sekundarstufe. Qualitätsvolle Integration/Inklusion in der Sekundarstufe. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 233-274). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Firlinger, B. (Red.). (2003). *Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration*. Wien: Bundessozialamt.
- Guttmann, Sir L. (1979). *Sport für Körperbehinderte*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hensle U. & Vernooij M. (2000). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Theoretische Grundlagen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: -terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, S. 354-361.
- Hinz, A. (2007). Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen Deutschland und Praxis in Kanada. In: D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 81-98). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Hölter G. (2008). Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. In F. Feduik (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 97-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Jussen, H. (1973). Schwerhörige und ihre Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission* (Bd. 30) (S. 185-316). Stuttgart: Klett Verlag.
- Kanter, G. (1974). Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. (Bd. 34) (S. 117-234). Stuttgart: Klett Verlag.
- Keller, G. & Hafner, K. (1999). *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*. Donauwörth: Auer.
- Lütgeharm, R. (2012). *Inklusion im Sportunterricht. Anspruch und Möglichkeiten*. Kerpen: Kohl-Verlag.
- Österreichische UNESCO-Kommission. (Hrsg.) (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktions-rahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. [elektronische Version]. UNESCO: Wien.
- Rheker, U. (Hrsg.). (1993). *Spiel und Sport für alle: Integrationssport für Familie, Verein und Freizeit. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen* (Band1). Aachen: Meyer & Meyer.
- Rubisch, Max. [Red.]. (1993). *Das Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung*. Wien: BMASK.
- Sander, A. (2002). Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in der Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 59-68). Hamburg: LIT.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, S. 240-244.
- Scheid, V. & Fediuk, F. (2002). Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport. In V. Scheid (Hrsg.), *Facetten des Sports behinderter Menschen* (S. 279-314). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schmelzer, T. (2012). *Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung. Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht an burgenländischen Schulen der Sekundarstufe. Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2010/11*. Wien: Universität Wien.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (7. Auflage). München: Oldenbourg.

- Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 99-105.
- Sitte, W. (2001). Innere Differenzierung. In: Sitte W. Wohlschlägl H. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (Bd. 16) Wien: Inst. für Geographie u. Regionalforschung.
- Speck, O. (1996). *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung* (3. Auflage). München, Basel: E. Reinhardt
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundregelung* (5. neubearb. Auflage). München, Basel: E. Reinhardt.
- Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. Reinhardt Verlag: München, Basel.
- SSR. Stadtschulrat Wien. (2013). *Schuljahr 2012/13. Statistische Daten*. [elektronische Version]
- Tuschel, G. (2005). Pädagogische Reihe. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (1.Aufl.) (S. 16-17). Aspach u. a.: edition innsalz.
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J., Schwantner, U., Bergmüller, S., (2012). Prozessfaktoren. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 61-110). Graz: Leykam.
- Wegner, M. (2008). Zielgruppenperspektiven: Sport bei Behinderung sowie Sport mit sozial ausgegrenzten Gruppen. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Anwendungen der Sportpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie 5 Sportpsychologie, Bd. 2) (S. 809-880). Göttingen: Hogrefe.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik, Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim, München: Juventa.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nichtbehinderten und behinderten Schülern – Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (Bewegungspädagogik, Bd. 4) (S. 123-142). Schorndorf: Hofmann.

13.1. Internetquellen

- Arbeitskreis Down-Syndrom. (2013). *Down-Syndrom - eine Definition*. Zugriff am 2010, 24.08.2013 unter http://www.down-syndrom.org/definition_down_syndrom.html
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich.). (2013a). *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. Zugriff am 11.9.2013 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich.). (2013b). *Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz 1962)*. Zugriff am 12.09.2013 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- CPIRSA (Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association). (2013). Zugriff am 04.09.2013 unter http://cpisra.org/main/?page_id=890

- DUDEN (Duden online). (2013). Zugriff am 26.07.2013 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration>
- Heilpädagogik-Info. (2001). Zugriff am 24.08.2013 unter <http://www.heilpaedagogik-info.de/autismus-therapie/1365-definition.html>
- LERNEN FÖRDERN. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V. (2009). *Lernbehinderung – was ist das eigentlich?*. Zugriff am 23. 8. 2013 unter <http://www.lernen-foerdern.de/pdf/Lernbehinderung.pdf>.
- SPORTDEVELOPMENT. (2011). *The Inclusion Spectrum framework*. Pam Stevenson & Ken Black. Zugriff am 09.09.2013 unter: <http://www.sportdevelopment.info/index.php/browse-all-documents/748-the-inclusion-spectrum>
- Stadtschulrat Wien. (2013). *Wiener Mittelschule*. Zugriff am 30.09.2013 unter <http://www.stadtschulrat.at/mittelschule>
- STATISTIK AUSTRIA. (2012). *SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2011/2012*. Zugriff am 11.09.2013 unter http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_mit_sonderpaedagogischem_foerderbedarf_201112_029658.pdf
- WHO. World Health Organisation. (2013). Zugriff am 24.08.2013 unter <http://www.euro.who.int/de/what-we-do/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>
- WrSchG. (2013). *Wiener Schulgesetz*. Zugriff am 16.09.2013 unter <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/pdf/i8000000.pdf>

14. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (Quelle: Hinz, 2002, S. 359)	19
Abb. 2: Elemente inklusiven Sportunterrichts mod. nach Schoo 2013, S. 100	29
Abb. 3: Bio-psycho-soziale Modell der ICF (Quelle: Fediuk, 2008, S. 24)	41
Abb. 4: SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (Quelle: Vogtenhuber et al., 2012, S. 87)	53
Abb. 5: SchülerInnen mit SPF nach Schultyp. (Quelle: Vogtenhuber et al., 2012, S. 89)	54
Abb. 6: Integrationsklassen. (Quelle: Stadtschulrat Wien)	62
Abb. 7: Rücklaufquote Fragebogen I	67
Abb. 8: Rücklaufquote Fragebogen II	68
Abb. 9: SchulleiterInnen nach Schultyp (N=26)	69
Abb. 10: SchulleiterInnen nach Bezirk (N=26)	70
Abb. 11: Sportlicher Schwerpunkt (N=26)	70
Abb. 12: Klassen mit sportlichem Schwerpunkt (N=26)	71

Abb. 13: Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung (N=26)	71
Abb. 14: Prinzipien und Ziele (N=26)	72
Abb. 15: Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderung (N=26)	73
Abb. 16: Index für Inklusion (N=26)	73
Abb. 17: Index nach Erfahrung (N=26)	74
Abb. 18: Qualitätsstandards (N=26).....	74
Abb. 19: NAP (N=26).....	75
Abb. 20: Schulgelände und Schulgebäude (N=26)	75
Abb. 21: Klassenräume und Sanitäranlagen (N=26).....	76
Abb. 22: Garderoben und Sportgarderoben (N=26).....	77
Abb. 23: Sportanlagen und Materialien (N=26).....	78
Abb. 24: Zugang zu Fort- und Weiterbildung (N=26)	79
Abb. 25: Nachfrage an Fort- und Weiterbildung (N=26).....	79
Abb. 26: Rolle der Schulleitung (N=26)	80
Abb. 27: Schulentwicklungsprozesse (N=26)	81
Abb. 28: Alternativangebote (N=26)	81
Abb. 29: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (N=26)	82
Abb. 30: Anzahl der SchülerInnen mit Behinderung (N=26)	82
Abb. 31: Zusätzliche SonderpädagogInnen (N=26).....	83
Abb. 32: Anzahl SonderpädagogInnen (N=26).....	84
Abb. 33: Keine SonderpädagogInnen (N=10).....	84
Abb. 34: Sommer- oder Wintersportwoche (N=26).....	85
Abb. 35: Schulveranstaltungen (N=26).....	86
Abb. 36: Geschlecht (N=18)	87
Abb. 37: Alter (N=18).....	88
Abb. 38: Berufsjahre (N=18)	88
Abb. 39: Berufsjahre inklusiver Unterricht (N=18)	89
Abb. 40: Zusatzausbildung (N=18).....	90
Abb. 41: Wunsch nach Zusatzausbildung (N=15)	90
Abb. 42: Selbständige Weiterbildung (N=18).....	91
Abb. 43: Außerschulische Erfahrungen (N=18).....	92
Abb. 44: Inklusion Integration (N=18)	92
Abb. 45: Unterstützung (N=18)	92
Abb. 46: Bedeutung von BUS (N=18).....	93
Abb. 47: Ziele inklusiven Sportunterrichts (N=18).....	94
Abb. 48: Behindertengerechte Einrichtung (N=18)	95
Abb. 49: Anzahl Klassen(N=18).....	96
Abb. 50: Anzahl SchülerInnen pro Klasse (N=18)	96
Abb. 51: Behinderungsarten (N=18).....	97
Abb. 52: Gründe für Befreiung (N=18)	97
Abb. 53: Alternative Aktivitäten (N=18)	98

Abb. 54: Austausch mit KollegInnen (N=18)	99
Abb. 55: Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen (N=18)	99
Abb. 56: Gemeinsame Planung (N=15)	100
Abb. 57: Besprechungen (N=15)	100
Abb. 58: Teamteaching (N=15)	101
Abb. 59: Reflexionen (N=15)	101
Abb. 60: Kooperation (N=15)	102
Abb. 61: Zusätzliche SonderpädagogInnen (N=15)	102
Abb. 62: Lernsituationen (N=18)	103
Abb. 63: Gemeinsame Aktivitäten (N=18)	104
Abb. 64: Lernformen (N=17)	104
Abb. 65: Homogene Gruppen (N=18)	105
Abb. 66: Umgang mit Heterogenität (N=18)	105
Abb. 67: Umgang mit IntegrationsschülerInnen (N=18)	106
Abb. 68: Lob (N=18)	106
Abb. 69: Offenheit und Ablehnung (N=18)	107
Abb. 70: Einstellungen (N=18)	108
Abb. 71: Gemeinsame Aufgabenbewältigung (N=18)	109
Abb. 72: Kooperation (N=18)	109
Abb. 73: Maßnahme für Toleranz und Akzeptanz (N=18)	110
Abb. 74: Maßnahmen zur Kooperationsfähigkeit (N=18)	111
Abb. 75: Beteiligung aller SchülerInnen (N=18)	111
Abb. 76: Getrennte Spielangebote (N=18)	112
Abb. 77: Thematisierung von Unterschieden (N=18)	112
Abb. 78: Beurteilung von Lernklima (N=14)	113
Abb. 79: Beurteilung (N=18)	114
Abb. 80: Beurteilungskriterien (N=18)	115

15. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AHS	Allgemein bildende höhere Schule
BKA	Bundeskanzleramt Österreich
BKA	Bundeskanzleramt
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BMLVS	Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BUS Bewegung und Sport
CPISRA..... Cerebral Palsy International Sports and Recreation Association
DIMDI..... Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
HS..... Hauptschule
KMS Kooperative Mittelschule
MSK Mehrstufenklasse
NAP..... Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020
NMS Neue Mittelschule
OMS Offene Mittelschule
PTS Polytechnische Schule
SchOG Schulorganisationsgesetz
SPF Sonderpädagogischer Förderbedarf
SSR..... Stadtschulrat Wien
UN United Nations
WHO World Health Organisation
WMS Wiener Mittelschule
WrSchG Wiener Schulgesetz

16. Anhang

16.1. Bewilligung der Fragebogenerhebung



Alexander Six
Alexander.six@gmx.at

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum
Ihre Nachricht	100.015/0055-kanz1/2013	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler	DW: 77125	13.05.2013
vom ———		Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Fax: 9977125	

Sehr geehrter Herr Six!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderungen im inklusiven Schulsport an Wiener Schulen der Sekundarstufe I“ die bis längstens Ende Juni 2013 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin

LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:

BSIn Mag. Ulrike Mangl; BSIn Regina Grubich-Müller; BSI Christian Schütz-MSc; BSI Mag. Manfred Pinterits; BSIn Michaela Dallinger; BSIn Elisabeth Repolusk; BSI OSR Manfred Zolles; BSI OSR Martin Kirchmayer; BSInRRn Monika Prock; BSIn Elisabeth Fuchs, MEd.; BSI HR Mag. Dr. Rupert-Mario Corazza; BSIn Mag. Dr. Ursula Huber; BSI OSR Walter Gusterer-MSc; BSI RR Reinhard Dumser; BSI Rudi Rainer; BSInRRn Brigitte Buschek;

Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die KlassenelternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

A-1010 Wien, Wipplingerstraße 28; DVR 0064 131; www.ssr-wien.gv.at

16.2. Fragebogen an die Schulleitung

Sehr geehrte Damen und Herren!

Mein Name ist Alexander Six und ich studiere auf der Universität Wien die Unterrichtsfächer Bewegung und Sport und Italienisch.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Titel

"Inklusion im Sportunterricht. Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderungen im inklusiven Schulsport an Schulen in Wien der Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2012/13"

ersuche ich Sie als SchulleiterIn einige Fragen zu beantworten.

Der folgende Link führt Sie direkt zum Online-Fragebogen, der zirka 5-7 Minuten in Anspruch nimmt.

Fragebogen SchulleiterInnen

http://ww3.unipark.de/uc/asix_Universit_t_Wien/0e20/?code=694f36119b852afb

Um auch eine Befragung der im inklusiven Sportunterricht tätigen SportlehrerInnen durchführen zu können, ersuche ich Sie, mir deren E-Mail Adressen zu übermitteln.

Im Anhang finden Sie die Genehmigung des Stadtschulrats Wien für das Projekt.

Bei technischen Problemen, aber auch bei Fragen zur Erhebung, können Sie mich gerne kontaktieren.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen

Alexander Six

1) Um welchen Schultyp handelt es sich bei Ihrer Schule?

LeiterInnen von AHS Unterstufen bitte ich, auch alle weiteren Fragen nur anhand der Daten aus der Unterstufe zu beantworten, da Oberstufen in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

- ☐ Hauptschule (HS)
☐ AHS Unterstufe
☐ Neue Mittelschule (NMS)
☐ Kooperative Mittelschule (KMS)
☐ Polytechnische Schule
☐ Sonstige: _____

2) In welchem Bezirk liegt Ihre Schule?

Drop-down-Liste mit Auswahlmöglichkeiten

3) Wie lautet die Adresse Ihrer Schule?

Adressangaben sind für die Verknüpfung mit Daten aus dem Fragebogen an die SportlehrerInnen sowie für regionale Vergleiche (z.B. nach Schulbezirken) in der Auswertung erforderlich.

Straße, Hausnummer: _____
PLZ: _____
Ort: _____

4) Ist die Schule eine Schule mit sportlichem Schwerpunkt (z.B. Sporthauptschule, Sportgymnasium?)

- ☐ ja ☐ nein

5) Wurden im Schuljahr 2012/13 Klassen mit sportlichem Schwerpunkt geführt?

- ☐ ja ☐ nein

6) Seit wie vielen Jahren werden SchülerInnen mit Behinderung an der Schule aufgenommen?

Drop-down-Liste (<=5 Jahre, 6-10 Jahre, 11-15 Jahre, 16-20 Jahre, 21-25 Jahre, >25 Jahre)

7) Sind Prinzipien, Ziele oder Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts im Schulprofil oder Schulprogramm verankert?

- ☐ ja ☐ nein ☐ teils, teils ☐ weiß nicht

8) Kennen Sie den Index für Inklusion?

☐ ja ☐ nein

9) Sind Ihnen die „Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ bekannt?

Es handelt sich um ein Rundschreiben des BMUKK von 2008.

☐ ja ☐ nein ☐ ein wenig ☐ weiß nicht

10) Kennen Sie den „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 (NAP)“

☐ ja ☐ nein

11) Wie schätzen Sie die behindertengerechte Einrichtung, Beschaffenheit und Ausstattung der Schulstrukturen ein?

Geben Sie eine spontane Bewertung ab.

	sehr gut	gut	weniger gut	schlecht
Schulgelände (z.B. Außenrampen)	☐	☐	☐	☐
Schulgebäude (z.B. Aufzüge)	☐	☐	☐	☐
Klassenräume (z.B. Erreichbarkeit, Ausstattung)	☐	☐	☐	☐
Sanitäranlagen (z.B. Zugang)	☐	☐	☐	☐
Garderoben	☐	☐	☐	☐
Sportgarderoben	☐	☐	☐	☐
Schulgelände (z.B. Außenrampen)	☐	☐	☐	☐
Sporthallen oder andere Sportanlagen im Schulgebäude (z.B. Gymnastikraum)	☐	☐	☐	☐
Sportanlagen im Freien (z.B. Hart- oder Rasenplätze)	☐	☐	☐	☐
Geräte oder Materialien für einen behindertengerechter Sportunterricht	☐	☐	☐	☐

12) Haben die SportlehrerInnen Ihrer Schule Zugang zu Fort- und Weiterbildungsangeboten für inklusiven Sportunterricht?

☐ ja ☐ nein

13) Wie groß ist die Nachfrage der SportlehrerInnen nach Fort- und Weiterbildungsangeboten für inklusiven Sportunterricht?

☐ sehr groß ☐ eher groß ☐ weniger groß ☐ existiert nicht

14) Für wie wichtig halten Sie die Rolle der Schulleitung, wenn es um Fort- und Weiterbildungsangebote hinsichtlich inklusiven Sportunterrichts geht?

☐ sehr wichtig ☐ eher wichtig ☐ weniger wichtig ☐ unwichtig

15) Für wie wichtig halten Sie die Auseinandersetzung mit inklusivem Schulsport in Schulentwicklungsprozessen?

☐ sehr wichtig ☐ eher wichtig ☐ weniger wichtig ☐ unwichtig

16) Gibt es an der Schule Alternativangebote für SchülerInnen mit Behinderung, die nicht am Sportunterricht teilnehmen?

☐ ja ☐ nein

17) Gibt es Zusammenarbeit und Informationsaustausch mit anderen Institutionen? (z.B. Förder- und Therapiezentren, Hilfswerk, Therapeuten, ...)

☐ ja ☐ nein

18) Wie viele aller SchülerInnen mit Behinderung aus allen Klassen haben 2012/13 am Sportunterricht teilgenommen bzw. wie viele waren vom Sportunterricht befreit?

Falls die genaue Anzahl nicht bekannt ist, geben sie bitte „keine Angabe“ in das entsprechende Textfeld ein.

SchülerInnen mit Behinderung gesamt _____

Am Sportunterricht teilgenommen _____

Generell vom Sportunterricht befreit _____

Zeitlich befristet vom Sportunterricht befreit _____

19) Werden im inklusiven Sportunterricht zusätzlich SonderpädagogInnen oder andere Betreuungspersonen eingesetzt?

☐ ja ☐ nein ☐ teilweise

20) Wie viele SonderpädagogInnen kamen im Schuljahr 2012/13 im inklusiven Sportunterricht zum Einsatz?

Gemeint ist die Gesamtzahl der SonderpädagogInnen für Bewegung und Sport.

Drop-down-Menü

Wenn Antwort 20 = 0, dann Frage 20a:

20a) Warum werden an Ihrer Schule keine SonderpädagogInnen im inklusiven Sportunterricht eingesetzt?

Hier sind mehrere Antworten möglich.

- ☐ gar nicht notwendig
- ☐ finanzielle Gründe
- ☐ mangelndes Angebot an Fachkräften
- ☐ Sonstiges _____

21) Haben im Schuljahr 2012/13 inklusiv geführte Klassen an einer Sommer- oder Wintersportwoche teilgenommen?

- ☐ ja
- ☐ nein

22) An welchen anderen Schulveranstaltungen nehmen SchülerInnen mit Behinderung prinzipiell teil?

Hier sind mehrere Antworten möglich.

- ☐ schulinterne Sportveranstaltungen
- ☐ schulexterne Sportveranstaltungen
- ☐ Sportveranstaltungen in Kooperation mit anderen Schulen
- ☐ Sonstige _____

16.3. Fragebogen an die SportlehrerInnen

Sehr geehrte Sportlehrerinnen, sehr geehrte Sportlehrer!

Mein Name ist Alexander Six und ich studiere an der Universität Wien die Unterrichtsfächer Bewegung und Sport und Italienisch.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mit dem Titel: "Inklusion im Sportunterricht. Zur aktuellen Situation von SchülerInnen mit Behinderungen im inklusiven Schulsport an Schulen in Wien der Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme aus dem Schuljahr 2012/13"

ersuche ich Sie als SportlehrerIn einige Fragen zu beantworten.

Der folgende Link führt Sie direkt zum Online-Fragebogen, der zirka 10-12 Minuten in Anspruch nimmt.

Fragebogen SportlehrerInnen:

http://ww3.unipark.de/uc/asix_Universit_t_Wien/a882/?code=bc8d332fe2c1484e

Im Anhang finden Sie die Genehmigung des Stadtschulrats Wien für das Projekt.

Bei technischen Problemen, aber auch bei Fragen zur Erhebung, können Sie mich gerne kontaktieren.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen

Alexander Six

1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

☐ männlich

☐ weiblich

2) Wie alt sind Sie?

Drop-down-Liste (<=25 Jahre, 26-30 Jahre, 31-35 Jahre, 36-40 Jahre, 41-45 Jahre, 46-50 Jahre, 51-55 Jahre, 56-60 Jahre, >60 Jahre)

3) Geben Sie die Gesamtanzahl Ihrer Berufsjahre als SportlehrerIn an, auch wenn Sie an verschiedenen Schulen unterrichtet haben.

Drop-down-Liste (<=5 Jahre, 6-10 Jahre, 11-15 Jahre, 16-20 Jahre, 21-25 Jahre, 26-30 Jahre, 31-35 Jahre, 36-40 Jahre, >40 Jahre)

4) In wie vielen Berufsjahren als SportlehrerIn haben Sie auch inklusiv geführte Klassen oder Gruppen unterrichtet?

Drop-down-Liste (<=5 Jahre, 6-10 Jahre, 11-15 Jahre, 16-20 Jahre, >20 Jahre)

5) Haben Sie eine Zusatzausbildung im Bereich Integrations- oder Behindertensport?

☐ ja

☐ nein

☐ bin gerade dabei

wenn nein, ..

5a) Hätten Sie gerne eine Zusatzausbildung im Bereich Integrations- oder Behindertensport?

☐ ja

☐ nein

☐ weiß nicht

6) Bilden Sie sich in Bezug auf inklusiven Sportunterricht selbst weiter?

z.B. Literatur, Internet, Gespräche mit ExpertInnen u.Ä.

☐ ja

☐ nein

☐ ein wenig

7) Haben Sie außerschulische Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung?

☐ ja

☐ nein

8) Kennen Sie den Unterschied zwischen Integration und Inklusion?

☐ ja

☐ nein

9) Wie viel Unterstützung erhalten Sie vom/von der SchulleiterIn, wenn es um inklusiven Schulsport geht?

	viel	ausreichend	kaum	gar keine
persönliche Unterstützung (Gespräch, Austausch, Motivation, u.Ä.)	☐	☐	☐	☐
organisatorische Unterstützung (Fort- und Weiterbildungsangebote u.Ä.)	☐	☐	☐	☐

10) Worin liegt Ihrer Meinung nach die Bedeutung von Bewegung und Sport für SchülerInnen mit Behinderung?

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
SchülerInnen ein Gefühl der Normalität geben	☐	☐	☐	☐
Vermittlung sozialer Kompetenzen	☐	☐	☐	☐
Identitätsbildung	☐	☐	☐	☐
Anstoß zum außerschulischen Sporttreiben	☐	☐	☐	☐
Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit	☐	☐	☐	☐

11) Welche Ziele sollten im inklusiven Schulsport auf jeden Fall verfolgt werden?

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Eingliederung der SchülerInnen mit Behinderung in die Klassengemeinschaft	☐	☐	☐	☐
Balance zwischen gemeinsamen und differenzierten Angeboten finden	☐	☐	☐	☐
Gleiche Teilhabe aller SchülerInnen an allen Aktivitäten	☐	☐	☐	☐
Nutzung der Chancen von Heterogenität	☐	☐	☐	☐

12) Wie schätzen Sie die behindertengerechte Einrichtung bzw. Beschaffenheit der schulischen Strukturen für den Sportunterricht ein?

z.B. Sporthallen und –anlagen, Garderoben, Geräte und Materialien, u.Ä.

☐ sehr gut ☐ gut ☐ weniger gut ☐ schlecht

13) Wie viele inklusiv geführten Klassen oder Gruppen haben Sie im Schuljahr 2012/13 in Bewegung und Sport unterrichtet?

z.B. Integrationsklassen, Kooperative Klassen, Förderklassen u.Ä.

Drop-down-Liste (1,2,3,4,5,>5)

14) Wie viele SchülerInnen mit Behinderung gab es in diesen Klassen insgesamt?

Drop-down-Liste (1,2,3,4,5,>5)

15) Welche Behinderungen hatten die 2012/13 unterrichteten IntegrationsschülerInnen?

- ☐ Körperliche Behinderungen
- ☐ Sinnesbehinderungen oder Kommunikationsstörungen
- ☐ Lernbehinderungen
- ☐ sonstige geistige Behinderungen (z.B. Autismus, Down Syndrom)
- ☐ psychische Behinderungen (z.B. Verhaltensstörung)
- ☐ Mehrfachbehinderungen
- ☐ Sonstige _____

16) Aus welchen Gründen werden SchülerInnen mit Behinderung an Ihrer Schule vom Sportunterricht befreit?

Es sind mehrere Antworten möglich.

- ☐ Ärztliche Freistellung
- ☐ Entscheidung der Eltern
- ☐ Mangelnde Schulstrukturen (z.B. Sporthalle für RollstuhlfahrerInnen nicht erreichbar)
- ☐ Organisatorische Probleme
- ☐ Keine Befreiung vom Sportunterricht
- ☐ Sonstige _____

17) Welche alternativen Aktivitäten gibt es für SchülerInnen mit Behinderung, die nicht am Sportunterricht teilnehmen?

Es sind mehrere Antworten möglich.

- ☐ Therapie
- ☐ Förderunterricht in anderen Fächern
- ☐ Freistunde
- ☐ Weiß ich nicht
- ☐ Sonstige _____

18) Wie oft tauschen Sie sich mit anderen SportlehrerInnen (KollegInnen, ExpertInnen, u.Ä.) über die Gestaltung von inklusivem Schulsport aus?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

19) Haben Sie im inklusiven Sportunterricht 2012/13 mit SonderpädagogInnen oder anderen ZusatzbetreuerInnen zusammengearbeitet?

☐ ja ☐ nein

Wenn 20 ja dann, 20a ... sonst weiter mit Frage 21

20a) Gab es gemeinsame Unterrichtsplanungen (längerfristig oder für einzelne Stunden) mit dem/der SonderpädagogIn?

☐ ja ☐ nein ☐ teils teils

20b) Wie oft haben Sie die von Ihnen geplanten Stundeninhalte vor Unterrichtsbeginn mit dem/der SonderpädagogIn besprochen?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

20c) Haben Sie und der/die SonderpädagogIn eher getrennt (z.B. durch Teilung der Gruppe) oder eher im Team unterrichtet?

☐ Ausschließlich getrennt
☐ Vorwiegend getrennt
☐ Vorwiegend im Team
☐ Ausschließlich im Team

20d) Wie oft gab es gemeinsame Gespräche und Reflexionen mit dem/der SonderpädagogIn?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

20e) Wie würden Sie die Kooperation mit den SonderpädagogInnen im Jahr 2012/13 insgesamt bewerten?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ weniger gut ☐ schlecht

20f) Würden Sie sich zusätzliche SonderpädagogInnen im Sportunterricht wünschen?

☐ ja ☐ nein

20) Wie oft wurden im inklusiven Sportunterricht folgende Lernsituationen zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung eingesetzt?

Koexistente Lernsituationen (z.B. getrennte Aktivitäten)

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

Kommunikative Lernsituationen (z.B. gemeinsame Reflexion nach einem Spiel)

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

Kooperative Lernsituationen (z.B. gemeinsame Bewältigung eines Parcours)

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

Kompetitive Lernsituationen (z.B. Wettkampfsituationen)

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

21) Wie oft gab es gemeinsame (inklusive) Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen?

Aktivitäten der ganzen Gruppe

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

Kleingruppen- oder Partneraktivitäten

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

22) Wie oft haben Sie im Unterricht offene oder entdeckende Lernformen für gemeinsame Aktivitäten von Regel- und IntegrationsschülerInnen eingesetzt?

z.B. Erfinden und Gestalten von Aktivitäten durch die SchülerInnen selbst; Aufgaben mit offenem Ausgang, u.A.

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

23) Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu, dass Sportunterricht umso besser abläuft, je homogener die Gruppe ist?

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimmte eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

24) Wie empfinden Sie den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht?

☐ sehr einfach ☐ einfach ☐ schwierig ☐ sehr schwierig

25) Denken Sie, dass Sie SchülerInnen mit Behinderung aufgrund Ihrer Beeinträchtigung manchmal anders als RegelschülerInnen behandeln?

☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

26) SchülerInnen mit Behinderung bekommen im Sportunterricht von Ihrer Seite öfters Lob oder positive Bestärkung als RegelschülerInnen (z.B. Motivieren, Anfeuern)

☐ trifft zu ☐ trifft eher zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ trifft nicht zu

27) Wie oft haben Sie im Umgang zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen 2012/13 folgende Aspekte wahrgenommen?

	häufig	manchmal	selten	nie
Ein- oder gegenseitige Ablehnung	☐	☐	☐	☐
Distanziertheit oder Skepsis	☐	☐	☐	☐
Nähe oder Freundschaft	☐	☐	☐	☐

28) Wie oft haben Sie bei RegelschülerInnen die folgenden Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber SchülerInnen mit Behinderung beobachtet?

	häufig	manchmal	selten	nie
Ausgrenzung und Diskriminierung	☐	☐	☐	☐
Ignoranz oder Gleichgültigkeit	☐	☐	☐	☐
Akzeptanz und Wertschätzung	☐	☐	☐	☐

29) Wie oft haben Sie bei gemeinsamen Aktivitäten beobachtet, dass Regel- und IntegrationsschülerInnen einander ohne Anweisung Ihrerseits bei der Aufgabenbewältigung unterstützen?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

30) Wie schätzen Sie die Kooperation zwischen Regel- und IntegrationsschülerInnen im Sportunterricht ein?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ weniger gut ☐ schlecht

31) Wie oft haben Sie im Sportunterricht bewusst Maßnahmen zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz gesetzt?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

32) Wie oft haben Sie im Sportunterricht bewusst Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit auf beiden Seiten gesetzt?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

33) Wie oft wurden im inklusiven Sportunterricht 2012/13 traditionelle Sportspiele (Fußball, u.Ä.) gespielt, an denen alle SchülerInnen beteiligt waren?

z.B. durch Regel-, Umwelt- oder Materialveränderungen

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

34) Wie oft gab es gesonderte Spielangebote für SchülerInnen mit Behinderung, während die RegelschülerInnen ein traditionelles Sportspiel (Fußball u.Ä.) spielten?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

35) Wie oft wurde 2012/13 gemeinsam mit allen SchülerInnen über Unterschiede (z.B. Aussehen, Verhalten oder Leistungsfähigkeit) und Verschiedenartigkeit gesprochen?

☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

36) Wie beurteilen Sie das Lernklima im Sportunterricht von Integrationsklassen im Vergleich zu Regelklassen?

☐ besser ☐ kein Unterschied ☐ schlechter

37) Wie werden SchülerInnen mit Behinderung im Sportunterricht beurteilt?

	Note	Verbal	Nicht beurteilt
SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen	☐	☐	☐

SchülerInnen mit Sinnesbehinderungen	☐	☐	☐
SchülerInnen mit Sprachbehinderungen	☐	☐	☐
SchülerInnen mit Lernbehinderungen	☐	☐	☐
SchülerInnen mit anderen geistigen Behinderung z.B. Down Syndrom)	☐	☐	☐
SchülerInnen mit Verhaltensstörungen	☐	☐	☐
SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen	☐	☐	☐

38) Anhand welcher Kriterien beurteilen Sie SchülerInnen mit Behinderungen im Sportunterricht?

Sie können mehrere Antworten geben. Beschränken Sie sich aber auf tatsächlich eingesetzte Kriterien.

- ☐ Gleiche Kriterien wie für RegelschülerInnen
- ☐ Körperliche und/oder geistige Leistungsvoraussetzungen
- ☐ Erbrachte Leistungen
- ☐ Individueller Lernfortschritt
- ☐ Sonstige _____

16.4. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Alexander Six
Geburtsdatum: 03. März 1987
Geburtsort: Vöcklabruck (OÖ)
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

Seit Oktober 2013 Betreuer bei der Lebenshilfe OÖ (Wohneinrichtung Vöcklamarkt)

Seit 2008	Studium an der Universität Wien: UF Italienisch, UF Bewegung und Sport
WS 2011/12	Auslandssemester an der Universität Florenz
2006 – 2007	Zivildienst bei Lebenshilfe Vöcklabruck
2001 – 2006	Handelsakademie Vöcklabruck
	Schwerpunkt MCB (Management, Controlling & Bilanzierung)
1997 – 2001	Realgymnasium Vöcklabruck
1993 - 1997	Volksschule Timelkam

Qualifikationen:

Sprachkenntnisse:	Englisch (Matura-Niveau) Italienisch (C1-C2)
EDV-Kenntnisse:	Microsoft Office, SPSS, Kinovea

Schibegleitlehrer

Retterschein

16.5. Erklärung

„Ich, Alexander Six, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen vorgelegt.“

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift