

EDITION SCHULSPORT



INKLUSIVER SPORT- UND BEWEGUNGSUNTERRICHT

THEORIE UND PRAXIS AUS SICHT DER FÖRDERSCHWERPUNKTE



Martin Giese & Linda Weigelt (Hrsg.)

**MEYER
& MEYER
VERLAG**



Inhalt

Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“	8
A EINFÜHRUNG INS THEMA.....	11
1 Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht	12
<i>Martin Giese & Linda Weigelt</i>	
B FÖRDSCHWERPUNKT LERNEN.....	31
2 Förderschwerpunkt Lernen – Basiswissen für den inklusiven Sport- unterricht – Einführung	32
<i>Michaela Greisbach</i>	
3 Unterrichtsphasen mit kognitivem Anteil im inklusiven Sportunterricht – wie Lernprozesse für Schüler des Förderschwerpunkts Lernen unterstützt werden können – Praxisbeispiel	53
<i>Karina Schiedek & Steffen Schiedek</i>	
C FÖRDSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG.....	65
4 Einführung in den Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ im Kontext des Sportunterrichts – Einführung	66
<i>Saskia Schuppener</i>	
5 Regelspiele im inklusiven Sportunterricht – eine reflektierte Fall- beschreibung förderlicher Strukturen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Praxisbeispiel	91
<i>Steffen Greve</i>	
6 Kreative und praxisbewährte Sportstundengestaltung im Förder- schwerpunkt geistige Entwicklung – Praxisbeispiel	100
<i>Martin Sowa</i>	
7 Tanzen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Praxisbeispiel.....	116
<i>Christiane Reuter</i>	



D	FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG	129
8	Inklusive Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport – Einführung	130
	<i>Heinrich Ricking</i>	
9	Ringern, Raufen und Kämpfen in inklusiven Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts soziale und emotionale Entwicklung – Praxisbeispiel	154
	<i>Daniel Schwarz</i>	
E	FÖRDERSCHWERPUNKT SPRACHE	167
10	Über Bewegung, Spiel und Sport zur Sprache – Förderchancen eines inklusiven Sportunterrichts – Einführung	168
	<i>Tim Bindel & Walter Rolf Bindel</i>	
11	Spezifische Sprachförderung im Sportunterricht – Praxisbeispiel	191
	<i>Ulrich von Knebel</i>	
F	FÖRDERSCHWERPUNKT KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG	203
12	Inklusiver Sportunterricht aus Sicht des Förderschwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung – Einführung	204
	<i>Michael Schoo</i>	
13	Schüler mit motorischen Beeinträchtigungen im inklusiven Sportunterricht – Praxisbeispiele	231
	<i>Michael Schoo</i>	
G	FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN	243
14	Förderschwerpunkt Hören – Basiswissen für den inklusiven Sportunterricht – Einführung	244
	<i>Annette Leonhardt</i>	



H	FÖRDERSCHWERPUNKT CHRONISCHE ERKRANKUNGEN.....	267
15	Chronisch erkrankte Schüler im inklusiven Schulsport – Einführung.....	268
	<i>Britta Gebhard & Miriam Seyda</i>	
16	Inklusiver Sportunterricht zur Förderung von Kindern mit und ohne chronische Erkrankungen – Praxisbeispiel für die Grundschule	299
	<i>Christiane Bohn & Marianne Irmeler</i>	
I	FÖRDERSCHWERPUNKT SEHEN	315
17	Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht im Förderschwerpunkt Sehen – Einführung.....	316
	<i>Martin Giese, Thomas Katlun & Axel Bolsinger</i>	
18	Wenn blinde Schüler mit dem Stab fliegen – Praxisbeispiel	344
	<i>Arne Schumann</i>	
19	Sehgeschädigte erfahren das Inlineskaten – Praxisbeispiel.....	363
	<i>Hermann Herwig</i>	
J	LEISTUNGSBEWERTUNG	381
20	„Am Ende steht eine Note ...!“ Überlegungen zur Leistungsbewertung im inklusiven Sportunterricht	382
	<i>Alexander Jordan</i>	
	Autorenporträts	396
	Bildnachweis	404



Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, auch behinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Besuch einer allgemeinbildenden Schule zu ermöglichen. Bei der Umsetzung dieser Verpflichtung stellt sich in allen schulischen Fächern und Lernbereichen die Frage, wie ein bildungswirksamer Unterricht unter den Bedingungen einer zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen so gestaltet werden kann, dass auch Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine aktive Teilnahme und effektive individuelle Förderung ermöglicht wird.

Die Entwicklung des inklusiven Schulsystems stellt auch die im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte – sofern sie keine Sonderpädagogen sind – vor neue Herausforderungen. Grundsätzlich kann zwar bei allen Sportlehrkräften, die für den Unterricht in einer allgemeinbildenden Schule ausgebildet wurden, davon ausgegangen werden, dass sie über umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen mit der Bewegungs- und Sportförderung heterogener Lerngruppen verfügen. Ihnen fehlen aber notwendige Grundlagen für die auf die jeweiligen Förderschwerpunkte ausgerichtete individuelle Bewegungs- und Sportförderung von behinderten Schülern. Dabei geht es zum einen um Kenntnisse, wie sich verschiedene Behinderungen auf die psychophysische, motorische sowie sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken können. Zum anderen geht es um Kenntnisse über mögliche positive und auch negative Wirkungen der Bewegungs- und Sportförderung auf behinderte Kinder und Jugendliche.

Ein fundiertes Grundlagenwissen über diese Zusammenhänge ist nicht nur für die individuelle Bewegungs- und Sportförderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bedeutsam. Sie öffnet zugleich den Blick auf notwendige Veränderungen traditioneller Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen im Schulsport, die allen Kindern und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen einen besseren Zugang zum Entwicklungs- und Bildungspotenzial von Bewegung, Spiel und Sport ermöglichen. Für die Bewältigung dieser Herausforderungen



brauchen die im schulischen Bewegungs- und Sportunterricht tätigen Sportlehrerinnen und Sportlehrer wissenschaftlich abgesicherte didaktische Konzepte und praktische Unterrichtshilfen.

Dieser Grundlagenarbeit widmen sich der Herausgeber und die Herausgeberin des hier vorliegenden Sammelbandes in besonderer Weise. Bereits im Jahr 2005 hat Martin Giese unter dem Titel *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht* in dieser Edition einen Vorschlag zur didaktischen Neuausrichtung des Schulsports veröffentlicht (Bd. 11 der „Edition Schulsport“). Im Jahr 2015 folgte eine gemeinsame Veröffentlichung von Martin Giese und Linda Weigelt unter dem Titel *Inklusiver Sportunterricht* (Bd. 27 der „Edition Schulsport“), in der die Leitidee eines erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts im Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Sportunterrichts konkretisiert wurde. Im vorliegenden Werk wird dieser Ansatz weitergeführt und auf die verschiedenen Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung fokussiert.

Wir bedanken uns bei Martin Giese und Linda Weigelt sowie den an diesem Sammelband beteiligten weiteren Autorinnen und Autoren für ihre verdienstvolle Arbeit. Ihrem Werk wünschen wir eine große Verbreitung bei den Sport unterrichtenden Lehrkräften sowie eine breite Rezeption und Diskussion in allen Kreisen, die für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften verantwortlich sind.

Heinz Aschebrock

Rolf-Peter Pack





A EINFÜHRUNG INS THEMA



Martin Giese & Linda Weigelt

1 Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inkluisiven Sportunterricht

Eine Debatte zwischen Anachronismus, Stigma und Notwendigkeit

Nach zögerlichem Start ist die Inklusionsdebatte in der universitären Sportpädagogik inzwischen ebenso angekommen wie im schulischen Sportunterricht. Auch wenn – insbesondere an den allgemeinen Schulen bzw. an den Gymnasien – noch nicht alle Kollegen¹ unmittelbar damit konfrontiert sind und Inklusion deshalb möglicherweise (noch) als weit entfernt gewährt wird, sollte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Inklusionsdiskurs die aktuelle Schul- und Bildungslandschaft in bisher nicht gekannter Form verändern wird. Das liegt u. a. daran, dass der Inklusionsprozess im Kontext der Differenzlinie Behinderung auf einer von der deutschen Bundesregierung ratifizierten völkerrechtlichen und juristisch bindenden Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen beruht und in diesem Sinne unumkehrbar ist.

Vor diesem Hintergrund ist Inklusion keine pädagogische Modeerscheinung und auch die Frage, ob Inklusion gewollt ist oder nicht, stellt sich im eigentlichen Sinne nicht. Versucht der Inklusionsdiskurs dabei alle Formen von gesellschaftlicher Ausgrenzung und Marginalisierung in den Blick zu nehmen,² gehört es zu den Besonderheiten der deutsch-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im gesamten Buch primär das generische Maskulinum verwendet. Weibliche Personen sind damit immer mit eingeschlossen.

2 So gerät die Differenzlinie Behinderung beispielsweise zur Terminologie von Reich (2014, S. 36) neben ethno-kultureller Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität in sozialen Lebensformen und sozioökonomischer Gerechtigkeit als fünfter Standard der Inklusion in den Blick.



sprachigen Debatte, dass Inklusion vor allem als schulische Strukturdebatte diskutiert wird und sich – wie auch in der vorliegenden Veröffentlichung – primär auf die Kategorie *Behinderung* bezieht.

Im schulischen (Sport-)Unterricht bedeutet das vor allem, dass Lehrkräfte mit einer neuen Dimension von Heterogenität konfrontiert werden, für die sie ggf. nicht ausgebildet sind. Inklusion kann in diesem Sinne als Aufforderung verstanden werden, über den Tellerrand der eigenen Fachdidaktik zu schauen, weil vertraute didaktische Konzeptionen u. U. nicht ausreichen, um die zukünftige Art von Heterogenität aufzufangen. In diesem Sinne geht es im Folgenden um einen interdisziplinären, didaktischen Blick in die Behindertenpädagogik, um dort vorhandene Expertise in der Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedarfen systematisch in die Sport- und Bewegungspädagogik bzw. die Fachdidaktik Sport zu importieren. Da die behindertenpädagogischen Förderschwerpunkte im Zuge der Inklusionsdebatte unter dem Schlagwort der *Dekategorisierung* zwischenzeitlich allerdings selbst zum Ziel fundamentaler Kritik geworden sind und – ebenso wie die Förderschulen – von Auflösung bedroht sind, wird dabei auch zu diskutieren sein, welchen Nutzen dieser Bezug in der sport- und bewegungsorientierten Arbeit mit Menschen mit und ohne Behinderungen (noch) leisten kann.

Ist Inklusion inzwischen konstitutives Element bundesdeutscher Schulgesetzgebung, bildungspolitisch verordnet und gesamtgesellschaftlicher Auftrag, konnte in unterschiedlichen Studien gleichwohl gezeigt werden, dass das Gelingen inklusiven Unterrichts u. a. von der Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion abhängt (vgl. Heyl & Seifried, 2014). Grob zusammengefasst zeigt sich, dass die inneren Widerstände gegenüber der Inklusion umso größer sind, je weniger eigene Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen existieren. Umso größer die inneren Widerstände sind, umso schwerer wiegen die subjektiv empfundenen Belastungen, die aus der Inklusion entstehen und umso geringer erweist sich die Qualität inklusiven (Sport-)Unterrichts. Da insbesondere Lehrkräfte an den Gymnasien durchschnittlich weniger Kontakt zu Menschen mit Behinderungen haben, werden die Chancen der Inklusion in dieser Schulform besonders kritisch eingeschätzt, während die Lehrkräfte in den Förderschulen der Inklusion eher positiver gegenüberstehen. Eine positive Haltung zur Inklusion zu gewinnen, ist in diesem Sinne aber nicht nur wichtig, um die Teilhabechancen von Menschen mit Behinderungen zu erhöhen, sondern auch eine Frage der eigenen Lehrerezufriedenheit und der eigenen



Lehrergesundheit und es erscheint sinnvoll, sich zunächst der eigenen Einstellung gegenüber der Inklusion zu vergegenwärtigen.

Auch wenn damit die Bedeutung der inneren Haltung gegenüber der Inklusion angesprochen ist, wird hier explizit die Position vertreten, dass alleine eine positive Haltung gegenüber Inklusion keineswegs ausreicht, um erfolgreich inklusiven (Sport-)Unterricht zu gestalten. Der Blick in die behindertenpädagogischen Förderschwerpunkte macht vielmehr deutlich, dass das Gelingen inklusiven (Sport-)Unterrichts auch an eine umfassende behindertenpädagogische Fachexpertise zu knüpfen ist, die in den nachfolgenden Kapiteln durch ausgewiesene Fachleute aus der Behindertenpädagogik zur Verfügung gestellt wird.³ Denn nicht nur Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen beeinflussen die Haltung zur Inklusion, sondern auch das Lehrerselbstwirksamkeitsempfinden. Einfach formuliert versteht man unter diesem die individuelle Gewissheit, herausfordernde berufliche Situationen bewältigen zu können. Ein Beispiel dafür kann die Aussage sein: „Trotz großer Heterogenität meiner Lerngruppe gelingt es mir, jeden Lernenden zu fördern.“

Um Selbstwirksamkeitsempfinden zu erfahren, benötigt es auch die eben bereits angesprochene Fachexpertise. In dieser komplexen Gemengelage möchte das vorliegende Buchprojekt Mut machen, sich in kleinen Schritten auf den Weg zu begeben, das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zu begrüßen, Fachexpertise zu gewinnen, Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion zu erfahren und eine positive Einstellung zur Inklusion zu gewinnen. Im Einzelnen werden in diesem Einleitungsbeitrag dazu zunächst allgemeine Hintergründe zum Inklusionsdiskurs referiert (vgl. Kap. 1.1) sowie der Inklusionsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik dargestellt (vgl. Kap. 1.2), bevor die Debatte um die Förderschwerpunkte in den Blick genommen wird (vgl. Kap. 1.3).

3 *Erstmals wurde dafür eine systematische Zusammenarbeit zwischen Behindertenpädagogik sowie Sport- und Bewegungspädagogik angebahnt, indem die nachfolgenden Einführungsbeiträge in die jeweiligen Förderschwerpunkte durchgängig von ausgewiesenen Fachleuten aus der Behindertenpädagogik geschrieben sind und jeweils um unterrichtspraktische Illustrationen ergänzt werden, die von Vertretern der Sport- und Bewegungspädagogik beigesteuert werden.*



1.1 Allgemeine Hintergründe zum Inklusionsdiskurs

Gehört es zu den zentralen Anliegen von Inklusion, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Benachteiligungen bzw. Beeinträchtigungen zu fördern, wird Heterogenität in diesem Kontext nicht als individuelle Besonderheit, sondern als gesellschaftliche Normalität betrachtet. In Anbetracht des globalen Anspruchs mag es allerdings überraschen, dass bisher noch nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7).

In der schulischen Inklusionsdebatte geht es üblicherweise darum, die Förderschulbesuchsquote zu senken und mehr Schüler mit und ohne Behinderung länger gemeinsam zu unterrichten. Dieses Ansinnen wird hier ausdrücklich unterstützt. Kann das gemeinsame Lernen für alle Beteiligten große Chancen bieten, ist das nach unserem Verständnis allerdings nicht mit der Forderung nach einer generellen Auflösung aller Förderschulen gleichzusetzen, die hier ebenso ausdrücklich zurückgewiesen wird. Um die bisweilen durchaus radikalen Forderungen der aktuellen Inklusionsdebatte nach einer generellen Schließung der Förderschulen oder nach der Auflösung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden einige Eckpunkte zu den bildungspolitischen Hintergründen und zur Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland diskutiert werden.

1.1.1 Bildungspolitische Hintergründe

Um die aktuellen Diskurse über Inklusion einordnen zu können, ist es hilfreich, sich kurz mit der bildungspolitischen Entstehungsgeschichte zu befassen.⁴ Ein zentrales Ereignis ist

⁴ Da diese Hintergründe beispielsweise bei Giese und Weigelt (2015b) bereits ausführlich dargestellt worden sind, erfolgt die Darstellung hier stark komprimiert und überblicksartig.



dabei, dass die deutsche Bundesregierung 2009 das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen* ratifiziert hat. Diese sogenannte *UN-Behindertenrechtskonvention* (im Folgenden: UN-BRK) und das dazugehörige Fakultativprotokoll (vgl. United Nations, 2006), die von 2002 bis 2006 erarbeitet worden sind, wurden am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Ratifizierung freigegeben. Beide Dokumente wurden von der deutschen Bundesregierung am 30. März 2007 unterzeichnet. Nachdem Deutschland die Ratifizierungsurkunde am 24. Februar 2009 bei den Vereinten Nationen in New York hinterlegt hatte, ist die Konvention inklusive des Zusatzprotokolls seit dem 26. März 2009 für Deutschland rechtsverbindlich gültig.

Rechtsgrundlage ist dabei die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). Die UN-BRK wurde bis Juni 2016 von 164 Mitgliedsstaaten ratifiziert und ist damit für fast eine Milliarde Menschen weltweit gültig. Die von vielen Vertragsstaaten praktizierte Möglichkeit, bei der Unterzeichnung sogenannte *Declarations and Reservations* in Bezug auf einzelne Paragraphen eintragen zu lassen, wurde von der Bundesregierung nicht genutzt, sodass beide Dokumente vollumfänglich gültig und rechtlich bindend sind. Das Fakultativprotokoll, das bis dato von etwa der Hälfte der Vertragsstaaten unterzeichnet wurde, räumt Einzelpersonen und zivilen Gruppierungen die Möglichkeit ein, ein internationales Beschwerdeverfahren zu eröffnen.

Die bildungspolitische Brisanz des Inklusionsdiskurses zeigt sich auch in der deutschsprachigen Übersetzung der UN-BRK. So weist u. a. Frühauf kritisch darauf hin, dass „zentrale Begriffe des englischsprachigen Originals wie *inclusion* und *accessibility* mit *Integration* und *Zugänglichkeit* übersetzt werden und nicht – wie von Vertretern behinderter Menschen nachdrücklich gefordert – mit *Inklusion* und *Barrierefreiheit*“ (Frühauf, 2008, S. 14). Frühauf vermutet hinter diesem Vorgehen, dass mit dieser Übersetzung die Reichweite der UN-BRK wissentlich beschränkt werden soll, weil die Verwendung des Integrationsbegriffs keinen weiteren Handlungsbedarf am deutschen Bildungssystem impliziert, was zu einer Schattenübersetzung führte, deren Ziel es ist, die Übersetzungssystematik der offiziellen Übersetzung zu korrigieren.

In Bezug auf die zentrale bildungspolitische Quelle bleibt damit zu konstatieren, dass bereits auf der Ebene der Übersetzung Unstimmigkeiten in der Auslegung der UN-BRK



existieren und in den Diskursen über Inklusion große Uneinigkeit darüber existiert, was die UN-BRK für die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems bedeutet. Die Tatsache, dass jeweils gut begründete und trotzdem extrem unterschiedliche Ansichten darüber existieren, was unter *der* Inklusion zu verstehen sei, sollte insgesamt dafür sensibilisieren, die bisweilen recht emotional aufgeladene Debatte ideologisch zu entschärfen und stärker als bisher nach terminologischen und konzeptionellen Konsenslinien zu suchen.

1.1.2 Segregation, Integration, moderate und radikale Inklusion

Für ein Verständnis der deutschsprachigen Inklusionsdebatte sind neben den bildungspolitischen Hintergründen auch Hinweise zur Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland hilfreich, die sich gerade wegen ihrer breiten fachlichen Differenzierung von der Entwicklung in anderen Ländern unterscheidet. So existieren Bemühungen, Menschen mit einer Behinderung nicht mehr aus der Gesellschaft und den Bildungssystemen auszuschließen, etwa seit Anfang der 1960er-Jahre. Dabei waren bis in die Mitte der 1970er-Jahre die Paradigmen der *Differenzierung* und der *Homogenisierung* handlungsleitend. Das heißt, dass besonderem Förderbedarf begegnet wurde, indem *differenzierte* Schulformen geschaffen wurden, in denen spezialisierte Lehrkräfte in möglichst *homogenen* Leistungsgruppen arbeiten. So hat sich in (West-)Deutschland unter dem Fachbegriff der *Segregation* ein leistungsfähiges Förderschulwesen etabliert. Eine unbeabsichtigte Folge dieser Herangehensweise war, dass sich durchgängig exkludierende Lebensbiografien etablieren konnten: So kamen betroffene Personen beispielsweise aus dem *Sonderkindergarten* in die *Sonderschule*, von dort in eine *Werkstatt für Menschen mit Behinderungen*, um den Ruhestand in einem *Wohnheim für Menschen mit Behinderungen* zu verbringen (vgl. Frühauf, 2008, S. 16).

Unter anderem, um diese Eindimensionalität der Biografien und Bildungswege aufzubrechen, kam es im Zuge der Gesamtschuldebatte Anfang der 1970er-Jahre zum Übergang zur *Integration*. Dabei wurde weiterhin versucht, möglichst homogene Gruppen von Menschen mit Behinderungen zu bilden, um diese dann in enger Anbindung an eine



Regelschule zu unterrichten. Auch wenn räumliche Nähe damit gegeben war, fand der Unterricht üblicherweise weiterhin in „Sonderklassen“ statt. Insbesondere die Selbsthilfeverbände kritisierten diese Situation als weiterhin unbefriedigend und so wurde der Integrationsbegriff – lange vor der UN-BRK – international etwa ab Mitte der 1990er-Jahre zunehmend durch den Begriff der *Inklusion* abgelöst. Ein zentraler Paradigmenwechsel ist darin zu erkennen, dass sich Menschen mit Behinderungen nun nicht mehr den gesellschaftlichen Systemen anzupassen haben, sondern sich die Systeme, u. a. auch das Schulsystem, so zu verändern haben, dass die Barrieren für Menschen mit Behinderungen möglichst klein sind.

Infolge der divergierenden Interpretationen der UN-BRK haben sich im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs zwei Lesarten etabliert, die in Anlehnung an Brodtkorb (2012) als *radikale* und *moderate* Formen der Inklusion bezeichnet werden. Auch wenn Tenorth (2011, S. 19) in diesem Zusammenhang kritisch infrage stellt, „woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“, sehen radikale Inklusionsbefürworter in der Inklusion den (behinderten-)pädagogischen „Olymp der Entwicklung“ (Wocken, 2012, S. 72) oder gar einen „Grenzstein [...] zum Übergang in eine neue Welt“ (Dreher, 2012, S. 30). Kritikern werden dagegen Bestrebungen zur Abschaffung eines fundamentalen Menschenrechts unterstellt, weil vielmehr die Menschenrechte als die Sonderschulen zu retten seien (vgl. Wocken, 2011). Die strukturelle Grenzlinie zwischen diesen beiden Auslegungen verläuft letztlich entlang der Geschwindigkeit und des Umfangs des Umbaus des bundesdeutschen Schulsystems.

Beide Ansätze teilen dabei das Bestreben, die Zahl der gemeinsam beschulten Schüler mit und ohne Behinderungen zu erhöhen. Plädieren Vertreter einer radikalen Inklusion allerdings dafür, sämtliche Förderschulen aufzulösen und wirklich alle Schüler zusammen zu unterrichten, treten Vertreter einer moderaten Inklusion für den Fortbestand eines parallelen Förderschulsystems in Ergänzung ein. Unter dem Schlagwort des sogenannten *Elternwahlrechts* argumentieren moderate Positionen, dass es auch Schüler gibt, die von einer segregativen Beschulung profitieren und dass den Erziehungsberechtigten die Wahl zwischen den Schulformen nicht verwehrt werden dürfe. Beide Positionen legitimieren ihre jeweilige Position dabei im Übrigen durch den expliziten Bezug auf die UN-BRK.



Im Hinblick auf die behindertenpädagogischen Förderschwerpunkte argumentieren radikale Positionen zudem, dass die Zuweisung eines Förderschwerpunkts per se eine Diskriminierung darstelle, die Menschen stigmatisieren würde und eine vorurteilsfreie pädagogische Zuwendung unmöglich mache. Die moderate Gegenposition sieht in der Dekategorisierung vor allem die Gefahr, dass behindertenpädagogische Expertise verloren gehe und die betroffenen Schüler nicht mehr die sonderpädagogische Förderung erhalten, die notwendig und in einem entsprechenden Förderschulsystem machbar sei.⁵ Die Uneinheitlichkeit der Debatte spiegelt sich dabei auch in der Art und Weise, wie die Bundesländer Inklusion schulstrukturell umsetzen. Haben erste Bundesländer bereits radikale Formen der Inklusion umgesetzt, indem Förderschulen grundsätzlich aufgelöst werden, setzen andere Bundesländer systematisch auf den Erhalt eines parallelen Förderschulsystems.

1.2 Der Inklusionsdiskurs in der Sport- und Bewegungspädagogik

Die Frage nach der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen im Sportunterricht stand zwar nie im Mittelpunkt des sportpädagogischen Forschungsinteresses, hat aber trotzdem eine lange Tradition und reicht zumindest bis zu den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* zurück, in denen die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderungen schon Anfang der 1970er-Jahre befürwortet wird (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973).

Brodthmann (1975) bezweifelt in Auseinandersetzung mit diesen Empfehlungen allerdings, „daß die Sportdidaktik in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis die damit

⁵ Ist es im Rahmen dieses Einführungsbeitrags nicht möglich, die einzelnen Facetten dieser komplexen Debatte im Einzelnen darzustellen, sei dazu beispielsweise auf Ahrbeck und Fickler-Stang (2015) verwiesen.



auftretenden Aufgaben und Probleme überhaupt erfassen oder gar bewältigen kann“ (Brodtmann, 1975, S. 295). Auch wenn er die gesellschaftspolitische Relevanz dieser Aufgabe bejaht, schließt er nicht aus, „daß für den Bereich des Sportunterrichts beansprucht wird, den Empfehlungen der Bildungskommission nicht folgen zu können – mit allen Konsequenzen für die betroffenen Schüler“ (Brodtmann, 1975, S. 295).

Brodtmanns Bedenken können inzwischen als überwunden bezeichnet werden und der Inklusionsbegriff selbst wurde in der Sport- und Bewegungspädagogik 2003 erstmals im Rahmen des Themenhefts *Schüler mit Behinderung* und des Innenhefts *Auf dem Weg zur Inklusion* der Zeitschrift *Sportpädagogik* von Fediuk und Hölter (2003) sowie von Doll-Tepper (2003) eingeführt. Grundsätzlich kann darauf verwiesen werden, dass die grundsätzliche Möglichkeit und die Sinnhaftigkeit eines gemeinsamen Sportunterrichts in der Sport- und Bewegungspädagogik spätestens seit Ende der 1990er-Jahre bejaht wird und heute aufgrund der vielfältigen Befunde der Integrationspädagogik „nicht mehr umfangreich empirisch bewiesen werden“ (Scheid & Friedrich, 2015a, S. 40) muss.

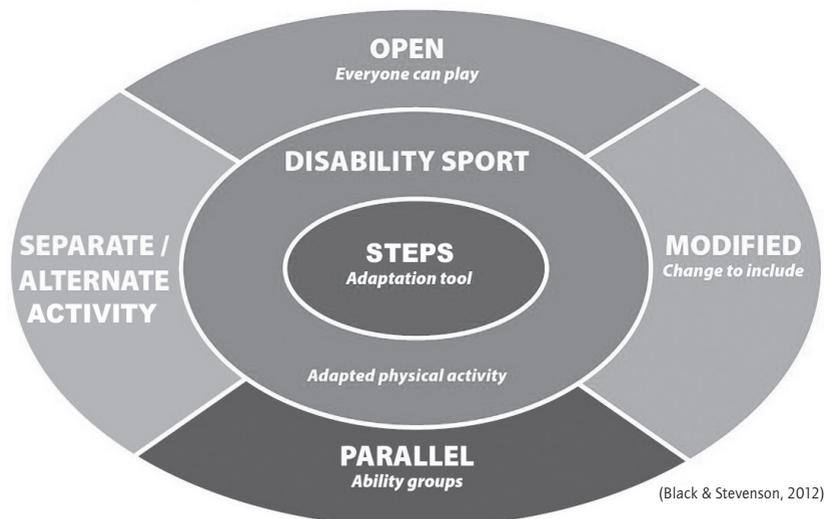


Abb. 1: „The Inclusion Spectrum: a model for inclusion in physical education and sport“ (Black & Stevenson, 2012)



Da in der deutschsprachigen Literatur allerdings kaum Arbeiten dazu existieren, wie inklusiver Sportunterricht in Bezug auf Menschen mit Behinderungen konkret zu realisieren ist, verweisen u. a. Schoo (2013) oder auch Scheid und Friedrich (2015b, S. 7) auf Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum von Black und Williamson (2012), die in ihrem „Inclusion Spectrum“ zwischen fünf unterschiedlichen Formen der sportlichen Betätigung unterscheiden (vgl. Abb. 1).

In diesem Ansatz kann es auch Teil eines inklusiven Sportunterrichts sein, Inhalte zeitweise in getrennten Gruppen zu thematisieren oder auch unterschiedliche Unterrichtsinhalte mit unterschiedlichen Unterrichtsgruppen zu behandeln. Ein besonderes Augenmerk liegt allerdings auf der Veränderung existierender Spiele („Change to include“), um sie an die Bedarfe der jeweiligen Mitspieler anzupassen. Dazu werden von Schoo (2010, S. 102) oder auch von Giese und Weigelt (2015a) verschiedene Konzepte und praktische Unterrichtsbeispiele vorgestellt, wie solche Adaptionen aussehen können.

1.3 Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im inklusiven Sportunterricht

Wurden bisher allgemeine und sportpädagogische Hintergründe zum Inklusionsdiskurs dargestellt, soll abschließend und gleichzeitig als Überleitung zu den nachfolgenden Kapiteln auf die Bedeutung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte eingegangen werden. Dabei wird die Ansicht vertreten, dass guter Wille allein Fachlichkeit nicht ersetzen kann. Im Kontext von Dekategorisierungsbestrebungen dürfen die vielfältigen spezifischen Bedarfen in der pädagogischen praktischen Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nicht außer Acht gelassen werden. Es bedarf in diesem Sinne des Erhalts behindertenpädagogischer Expertise, um Schüler mit spezifischen Bedarfen optimal zu fördern.



„Erst differenzierte Diagnosestellungen eröffnen die Möglichkeit, gehaltvoll Interventionen zu planen, die auf die betroffenen Kinder abgestimmt sind. Die im Inklusionsdiskurs geforderte Dekategorisierung steht dazu im Widerspruch. Sie führt zu einem beträchtlichen Niveauperlust in der Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern, die aus inneren und äußeren Gründen auf eine hochwertige Förderung angewiesen sind“ (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015, S. 260).

Zudem betonen die jeweiligen Einführungsbeiträge in die Förderschwerpunkte unisono, dass die dort subsummierten Schüler keineswegs als eine homogene Gruppe verstanden werden dürfen, sondern sich vielmehr – explizit auch innerhalb eines Förderschwerpunkts – durch eine enorme Heterogenität auszeichnen. In diesem Sinne wäre auch Tiemann (2015, S. 53), die sich im Kontext der Sport- und Bewegungspädagogik für die Dekategorisierung ausspricht, zu zustimmen, wenn sie sich gegen den Trugschluss wendet, „dass Menschen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden, eine homogene Gruppe bilden, mit der ähnlich umgegangen werden muss“. Sowohl bei einem solchen Trugschluss – wobei allerdings unklar bleibt, wer einem solchen Trugschluss erliegen mag – als auch bei der Dekategorisierung selbst, handelt es sich nach unserer Auffassung – in Anlehnung an Ahrbeck und Fickler-Stang (2015) – offenbar um ein inklusives Missverständnis, weil eine differenzierte Diagnostik auf Basis der Expertise der Förderschwerpunkte überhaupt erst den Blick dafür öffnet, Schüler mit unterschiedlichen Bedarfen – selbstverständlich auch innerhalb eines Förderschwerpunkts – adäquat (sonder-)pädagogisch zu fördern. Dass Lehrkräfte bei der Zuweisung eines Förderschwerpunkts eine hohe Sensibilität an den Tag legen müssen, damit es nicht zu vorschnellen Zuweisungen kommt, ist davon unbenommen.

1.3.1 Zur Verteilung der Förderschwerpunkte

Aktuell werden in Deutschland neun bzw. 10 Förderschwerpunkte unterschieden, wobei im Schuljahr 2013/2014 „bei gut 500.500 Schülerinnen und Schülern (entsprechend einer Förderquote von 6,8 %) ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert“ (Klemm, 2015, S. 29) wurde. Die Verteilung der Förderschwerpunkte variiert dabei sehr stark (vgl. Abb. 2), wobei nicht jeder Förderschwerpunkt den Sport- und Bewegungsunter-



richt gleichermaßen tangiert. So fallen Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Sprache im Sportunterricht u. U. kaum auf, während Schüler mit dem Förderbedarf *körperliche, emotional-soziale oder geistige Entwicklung* ggf. sehr spezifische Unterrichtsssettings benötigen. Da sich, wie in den Einführungsbeiträgen zu den Förderschwerpunkten unisono betont wird, solche Aussagen allerdings nicht generalisieren lassen, sondern stark von den jeweiligen Schülern abhängen, sei bereits hier erwähnt, dass es zentral erscheint, möglicherweise vorhandene Berührungspunkte abzubauen und mit den betroffenen Schülern ins Gespräch über ihre Behinderung zu kommen. Es gilt, gemeinsam zu klären, was im gemeinsamen (Sport-)Unterricht möglich ist, was hilft und was ggf. nicht funktioniert.

1.3.2 Inklusive Unterstützungssysteme

Unabhängig von der Frage nach einer moderaten oder einer radikalen Form der Inklusion haben sich alle Bundesländer auf den Weg begeben, ihre Schulsysteme inklusiv umzugestalten. Konkret bedeutet dies, dass zunehmend mehr Kinder mit und ohne Behinderung – auch nach der Grundschule – zusammen unterrichtet werden. Die Details dieser Umstellung werden durch die jeweiligen *Schulgesetze* sowie durch die *sonderpädagogischen Verordnungen* geregelt und unterscheiden sich immens von Bundesland zu Bundesland.⁶ Trotz großer Unterschiede existieren in allen Bundesländern Bestrebungen, Förderschulen in sogenannte *Beratungs- und Förderzentren* umzuwandeln, die – je nach Förderschwerpunkt – für eine zugewiesene Region verantwortlich sind.⁷ In diesem ambulanten System haben Förderschullehrkräfte vorrangig die Aufgabe, sowohl Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch Regelschullehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit vor Ort zu unterstützen.

6 In den sonderpädagogischen Verordnungen wird beispielsweise im Detail geregelt, welche Kinder aufgrund welcher Behinderung, welche Form und welchen Umfang an sonderpädagogischer Unterstützung erhalten. Dies umfasst beispielsweise auch die Zuweisung von Förderstunden durch ausgebildete Förderschullehrkräfte. Eine jeweils aktuelle Zusammenstellung der Rechtslage findet sich auf den Seiten des deutschen Bildungsservers unter dem Schlagwort „Inklusion“ (www.bildungsserver.de).

7 Die Bezeichnung dieser Einrichtungen variiert: Spricht u. a. Hessen von (über-)regionalen Beratungs- und Förderzentren (BFZ), werden sie u. a. in Bayern als mobiler sonderpädagogischer Dienst (MSD) bezeichnet.

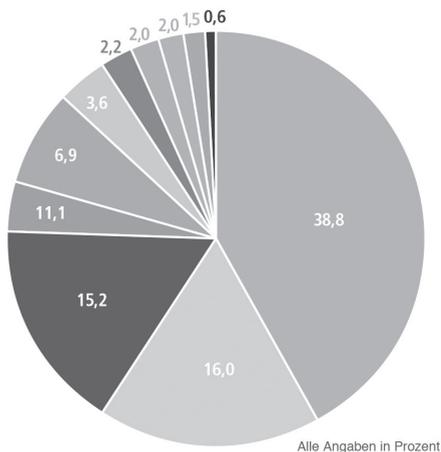


Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht

Angaben in Prozent (Abweichung zu 100 Prozent ergibt sich durch Rundungseffekte)

Förderschwerpunkte

- Lernen
- Geistige Entwicklung
- Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)
- Sprache
- Körperliche/motorische Entwicklung
- Kranke
- Hören
- Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)**
- Ohne Zuordnung
- Sehen
- Übergreifend



* Da schon heute einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten („Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2014a und KMK 2014b.

| BertelsmannStiftung

Abb. 2: Verteilung der Förderschwerpunkte

Für Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen bedeutet dies, dass sie – entgegen mancher Befürchtung – selbstverständlich sonderpädagogische Unterstützung erhalten, dass sie allerdings für Formen der kollegialen Beratung offen sein müssen und dass es zukünftig stärker, als es bisher üblich ist, um die koordinierte Arbeit in multiprofessionellen Teams gehen wird. Kommen Schüler mit einer Behinderung an eine Regelschule oder besteht der Verdacht, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen könnte, ist das BFZ bzw. der MSD Ansprechpartner, um eine entsprechende Diagnostik durchzuführen sowie Unterstützung und Förderung zu initiieren. Als hilfreich hat sich auch erwiesen, für jeden Förderschwerpunkt Ansprechpartner in den allgemeinen Schulen zu benennen, an die sich Schüler, Kollegen und Eltern wenden können, um erste Informationen zu erhalten. Die ambulanten Förder- und Beratungslehrer helfen aber auch bei schulrechtlichen Fragen, wie beispielsweise nach welchem Lehrplan die jeweiligen Schüler zu unterrichten sind, ob es um Formen zielgleichen oder zieldifferenten Unterrichts geht, bei der Gestaltung von bedarfsgerechten Arbeitsmaterialien oder bei Fragen des Nachteilsausgleichs bzw. der Benotung (vgl. Jordan, i. d. B.).



Fazit

Dieser Einleitungsbeitrag möchte einen kompakten Überblick über den aktuellen Inklusionsdiskurs geben, für dominierende Fragestellungen im schulischen Kontext sensibilisieren und die Hinwendung zu den behindertenpädagogischen Förderschwerpunkten begründen. Dabei zeigt sich, dass die Inklusionsdebatte teilweise überaus emotional geführt wird und sich bisweilen zwischen den Polen einer radikalen und einer moderaten Inklusion abspielt. In dieser komplexen Gemengelage plädieren wir im Sinne der Inklusion und nach unserer Erfahrung auch im Sinne der Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf für den Weg einer moderaten Inklusion und für die möglichst umfassende Beachtung sonderpädagogischer Expertise – auch in der Sport- und Bewegungspädagogik.

Ausbuchstabiert wird dieser Ansatz im Folgenden anhand der Fokussierung auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, die wir im Sinne des Untertitels als eine notwendige Voraussetzung für eine optimale sonderpädagogische Förderung erachten. Die Chronologie der nun folgenden Beiträge ergibt sich aus der statistischen Häufigkeit der Förderschwerpunkte nach KMK (vgl. 2014a, S. 16). In diesem Sinne eröffnet der Förderschwerpunkt Lernen den nun folgenden Teil, der beschlossen wird vom Förderschwerpunkt Sehen. Dabei folgen einem theoretischen Einführungsbeitrag jeweils Praxisillustrationen. Als Letztes widmet sich ein Beitrag der wichtigen übergreifenden Fragestellung nach der Bewertung im inklusiven Setting.

Literatur

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.

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