

# Inklusiver Sportunterricht: Wie kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler inklusiver Sportunterricht gelingen?

Peter Riegler, Sabine Cihak

## Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Gelingensbedingungen von inklusivem Sportunterricht in der Sekundarstufe. In der Inklusiven Pädagogik stellt dieser Aspekt einen Bereich dar, der bislang wenig beforscht wurde. Als methodischer Ausgangspunkt wurde der partizipative Forschungsansatz gewählt, welcher die Basis für das multimethodische Erhebungsverfahren bildet. Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler die vier Gelingensbedingungen „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheit“ identifizieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse können sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Aus- und Weiterbildung wertvolle Impulse liefern.

## Schlüsselwörter

Inklusion, Inklusive Pädagogik, adaptiver Sportunterricht, partizipative Forschung, Schulpraktische Studien

## Abstract English

The following article deals with the question, how inclusive physical education can succeed in secondary education. It is worthwhile noting that the field of inclusive physical education, as one aspect of inclusive pedagogy, has barely been the subject of research so far. From a methodological starting point a participatory research approach will be applied, which forms the base of the multiple-method design. The analysis of the results shows that the participants, in this case the students, identify four categories that are necessary for a successful physical education lesson. These are: motif, content, common experience and duration. The results thus obtained may provide new findings for teaching as well as teacher training.

## Keywords

inclusion, inclusive pedagogy, adaptive physical education, participatory research

## Zum Autor / Zur Autorin

Peter Riegler, Mag.; Lehramt für Mathematik, Bewegung und Sport; Institut für allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Praxismittelschule; Arbeitsbereiche: Heterogenitätsforschung, Anerkennung von Differenz, Inklusive Bildung.

Kontakt: peter.riegler@phwien.ac.at

Sabine Cihak, Mag.<sup>a</sup>; Lehramt für Englisch, Bewegung und Sport; Institut für allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Praxismittelschule; Arbeitsbereiche: Gender, Bildungssoziologie, soziale Ungleichheiten, Inklusive Bildung.

Kontakt: sabine.cihak@phwien.ac.at

## 1 Ausgangslage

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (vgl. BRK 2006) und dem Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 bis 2020 (vgl. BMASK 2012) verfolgt die österreichische Bildungspolitik das Ziel, ein inklusives Schulsystem einzuführen (vgl. Feyerer 2015, S. 4). Feyerer (2015) verweist auf Artikel 24 der UN-Konvention, der einen schrittweisen Aufbau eines inklusiven Schulsystems notwendig macht, in dem alle Kinder und Jugendliche gleichberechtigt am allgemeinen Bildungssystem teilhaben können und die notwendige individuelle Unterstützung für diese garantiert wird. Dieses Bekenntnis stellt nicht mehr die Frage, ob das Fach Bewegung und Sport inklusiv gestaltet werden soll, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf die Umsetzung dieser Tatsache im Sportunterricht. Daher gilt es zu untersuchen, wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann (vgl. Feyerer 2015, S. 4f.).

Ausgangspunkt für dieses Forschungsprojekt ist die Wahrnehmung der Bedürfnisse unterschiedlicher Adressatengruppen, die an die schulische Unterrichtspraxis herangetragen werden. Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und der angebundenen Praxismittelschule stehen in unmittelbarem Kontakt mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, den Studierenden und der Hochschule als Ausbildungsstätte zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern besteht der Wunsch nach einem ausgewogenen

und umfangreichen Bewegungsangebot, das einerseits die Freude an der Bewegung vermitteln soll und andererseits alle Schülerinnen und Schüler an dem Angebot teilhaben lässt. Auf Seite der Studierenden wird einerseits eine gewisse Vorsicht, vielleicht auch Angst im direkten Umgang mit körperlich und geistig beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, andererseits stellt sich für die Studierenden immer wieder die Frage wie sie Unterricht gestalten können, um alle Schülerinnen und Schüler teilhaben zu lassen. In einer nicht repräsentativen Querschnittsstudie mit angehenden Grundschullehrkräften kommen auch Fromme und Veber (2013) zu dem Ergebnis, dass die Studierenden ihr Wissen über Inklusion als wenig fundiert einschätzen (vgl. ebd., S. 38). Die Hochschule als Ausbildungsstätte versucht diesen Bedürfnissen auf theoretischer Ebene gerecht zu werden und Angebote für die Studierenden zur Verfügung zu stellen. Im Rahmen der schulpraktischen Studien der Pädagogischen Hochschulen erhalten die Studierenden die Möglichkeit theoretische Inhalte mit der Praxis zu verbinden. Der Transfer in die Praxis ist jedoch von Schwierigkeiten gekennzeichnet, die auf das vor allem in Österreich noch junge Forschungsfeld der inklusiven Pädagogik in der Sekundarstufe zurückzuführen sind. Das Problem des Transfers von der Theorie in die Praxis und den damit verbundenen Schwierigkeiten wird an dieser Stelle ausgeklammert.

Zunächst soll ein Verständnis des Begriffs Inklusion dargelegt werden, mit dem in diesem Forschungsprojekt gearbeitet wird. Den Ausgangspunkt bildet die Definition von Biewer (2010), der Inklusiv Pädagogik wie folgt festlegt:

*„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller NutzerInnen gerecht zu werden.“* (Biewer 2010, S. 193)

In einer weiteren Definition von Boban und Hinz (2003) wird auf die Prozesshaftigkeit von Inklusion aufmerksam gemacht.

*„Inklusion bedeutet 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. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer*

*Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.*“  
(Boban & Hinz 2003, S. 10)

Heimlich (2017) geht in seiner Definition noch einen Schritt weiter und verweist darauf, dass Inklusion nicht nur die Teilhabe aller bedeuten kann, „sondern sie muss eben auch stets mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung in Verbindung gesehen werden“ (ebd., S. 179). Der Autor spricht von „inkluisiven Momenten“ (ebd., S. 178) in denen alle Schülerinnen und Schüler die Erfahrung des Teilhabens und des Beitragens erleben können. Daher sind solche Lehr-Lern-Situationen zu schaffen, in denen dies für alle Schülerinnen und Schüler erfahrbar wird (vgl. ebd., S. 178f.).

Als wesentliche Merkmale für dieses Forschungsprojekt sind die Ablehnung von Etikettierungen und Klassifizierungen und die Teilhabe in allen Lebensbereichen von Bedeutung. Mit diesem Verständnis von Inklusiver Pädagogik scheint eine Basis gelegt zu sein, um alle Adressatinnen und Adressaten an Schule teilhaben zu lassen.

Besonders in der Sekundarstufe ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nach Ansicht von Biewer, Böhm und Schütz (2015) vor Herausforderungen gestellt, die zum einen auf die Struktur des differenzierenden Schulsystems und zum anderen auf die zunehmende „*Entwicklungsschere*“ (ebd., S. 15) der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind. Die Autorinnen und der Autor sehen in der sich öffnenden Entwicklungsschere vor allem die Problematik, dass Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen bei den angebotenen Lerninhalten nicht partizipieren können und folglich isoliert werden. Die Isolation würde aus der Lernfähigkeit an einem Gegenstand resultieren, die nicht in Verbindung mit dem der restlichen Klasse gebracht werden kann (vgl. ebd., S. 15).

Als eine weitere Herausforderung für inklusiven Unterricht benennen Biewer, Böhm und Schütz (2015) die Einstellungen und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Drei Faktoren, die das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer für inklusive Pädagogik beeinflussen, sind für die Autorinnen und den Autor von Bedeutung. Dazu zählen die Haltung gegenüber dem Konzept der Inklusion, der gesellschaftliche Druck, dem Inklusionsgedanken positiv gegenüberstehen zu müssen, sowie das Gefühl, dass der Inklusionsprozess kontrolliert und effizient verläuft. In der derzeitigen Schullandschaft würden sich nach Ansicht der Autorinnen und des Autors besonders engagierte Lehrerinnen

nen und Lehrer bewusst für Schulen mit besonderen Konzepten entscheiden. Damit Inklusion nachhaltig sichergestellt werden könnte, müsste sich diese aber in jeder Schule und in jeder Altersstufe wiederfinden. Als ein Lösungsansatz wird die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich präsentiert. Durch das Heranwachsen einer neuen Generation von Lehrerinnen und Lehrern, könnten die Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften gezielt für die Herausforderungen der Inklusion sensibilisiert werden. Aus Sicht der Autorinnen und des Autors wäre speziell die Praxisphase geeignet, um partizipative und innovative Möglichkeiten der Inklusion zu erleben (vgl. Biewer, Böhm & Schütz 2015, S. 21f.). Die Phase der Sensibilisierung bedarf aber auch eines Umdenkens im pädagogischen Handeln. Nach Ladson-Billings (2006) würde das bedeuten, dass nicht mehr nach dem „*what to do*“ gefragt werde, sondern nach dem „*how we think*“ (ebd., S. 30). Die Autorin führt dazu weiter aus, dass Lehrende beginnen müssen „*to understand the ways our theories and philosophies are made to manifest in the pedagogical practices and rationales we exhibit in the classroom*“ (Ladson-Billings 2006, S. 30). Forghani-Arani, Geppert und Katschnig (2015) verweisen darauf, dass im Denken des „*how we think*“ (Ladson-Billings 2006, S. 30) die bewussten und unbewussten Einstellungen der Lehrenden zu bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden (vgl. Forghani-Arani et al. 2015, S. 24). Diese Einstellungen gilt es im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezielt zu hinterfragen und bewusst zu reflektieren, um Inklusion nachhaltig in der Schule implementieren zu können.

## 2 Ziele und Forschungsfrage

Im Zuge dieses Forschungsprojekts wird Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien gezielt die Möglichkeit geboten sich mit den bewussten und unbewussten Einstellungen zu Inklusion auseinanderzusetzen. In Form von reflexiven Gesprächen mit den betreuenden Lehrenden im Schulpraktikum können die Studierenden ihre eigenen Einstellungen offenlegen und hinterfragen.

Darüber hinaus soll das Verständnis von inklusivem Sportunterricht hinsichtlich einer zukünftig möglichen Verwendung des Begriffs des adaptiven Sportunterrichts, welchen Giese, Kiuppis und Baumert (2016) präferieren, weiter vertieft und hinterfragt werden. Die begriffliche Verwendung des ad-

aptiven Sportunterrichts geht in ihrer Definition einen Schritt weiter und trifft nicht mehr die binäre Unterscheidung zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf das pädagogische Handeln. Das pädagogische Handeln richtet sich beim adaptiven Sportunterricht auf die Diversität der Individuen und verzichtet auf eine Etikettierung der Adressatinnen und Adressaten. Somit sei der Begriff auch unabhängig von der Schulform zu denken, da sich adaptiver Sportunterricht nach den Bedürfnissen der Individuen ausrichtet (vgl. Giese, Kiuppis & Baumert 2016, S. 2).

Mit diesem entwickelten Verständnis von inklusivem Sportunterricht wird auf den Forschungsgegenstand geblickt. Forschungsgegenstand in diesem Projekt ist der Unterricht, der nach spezifischen Merkmalen inklusiven Sportunterrichts fragt. Auf dieses Forschungsdesiderat verweisen Reuter, Rischke, Kämpfe, Schmitz, Teubert, Thissen und Wiethäuper (2016), die einen Überblick über internationale Forschungsergebnisse zum inklusiven Sportunterricht liefern. Um diese spezifischen Merkmale im Unterricht erheben zu können, wird ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt. Die unmittelbar Betroffenen, nämlich die Schülerinnen und Schüler, werden in diesem Ansatz vom Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt und dazu ermächtigt, Merkmale inklusiven Sportunterrichts zu identifizieren.

Anlass für diesen Ansatz könnte auch der Lehrplan der Neuen Mittelschule geben, der Inklusion wie folgt definiert:

*„Inklusion in der Schule bedeutet*

- gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler,*
- wahrnehmen der Individuen, vermeiden von Etikettierungen und Fremdschreibungen,*
- erkennen, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt, [...]*
- Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter Schülerinnen und Schülern überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Schülerinnen und Schülern bewirkt werden können.“* (BMB 2016, S. 7f.)

Konkret wurde daraus das praxisorientierte Projekt „Begegnungen“ entwickelt, welches die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht fokussiert und im Folgenden ansatzweise dargestellt wird. Anlass für die Entwicklung

des Projekts gaben Eltern, dessen Kind die Karl Schubert Schule<sup>1</sup> besucht. Die Umsetzung des konkreten Projektes wurde den Schülerinnen und Schülern einer Integrationsklasse der sechsten Schulstufe der Praxismittelschule in Aussicht gestellt, um deren Forschungsinteresse zu aktivieren und dem partizipativen Forschungsansatz zu folgen. Im Fokus standen die Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an am Projekt beteiligt und als sogenannte Co-Forscherinnen und Co-Forscher zu Expertinnen und Experten ihrer selbst wurden. Dadurch soll auch gezeigt werden, dass jeder Schülerin und jedem Schüler, gleich welcher Voraussetzung oder welchem individuellen Bedürfnis, die Möglichkeit gegeben wird, partizipieren zu können. Das Projekt „Begegnungen“ entwickelte sich aus dem dargestellten Bedarf der jeweiligen Akteurinnen und Akteure. Somit wurden die Karl Schubert Schule, Studierende der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien und die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien vom Forschungsteam als Projektpartner zusammengeführt.

Als übergeordnetes Projektziel wurde formuliert, dass im Rahmen des Sportunterrichts Möglichkeiten geschaffen werden sollten, Gemeinsamkeiten zu entdecken und dadurch miteinander Freude an der Bewegung zu finden. Mit Blick auf das in der Ausgangslage entwickelte theoretische Verständnis von inklusivem Sportunterricht und auf die aufgeworfene Frage wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann, lautet die daraus resultierende forschungsleitende Fragestellung: Welche Gelingensbedingungen sind aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für inklusiven Sportunterricht notwendig? Auf Seite der Studierenden sollte das Projekt dazu beitragen, mögliche Berührungspunkte mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern abzubauen und Erfahrungen in der Planung inklusiver Sporteinheiten zu ermöglichen.

### 3 Methodische Vorgangsweise

Als Basis für das Forschungsdesign wird ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt. Bergold und Thomas (2012) sowie Reisel, Egloff und Heddrich (2016) sehen die Grundidee dieses Ansatzes in der Aktionsforschung verankert, nämlich die Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen. Die partizipative Forschung verfolgt drei Ziele: die soziale Wirklichkeit der Adressatinnen und Adressaten zu verstehen, diese zu verändern und darüber hinaus, die

---

<sup>1</sup> Abrufbar unter: [www.karl-schubert-schule.at](http://www.karl-schubert-schule.at) (2017-07-20)

Subjekte selbst zu ermächtigen. Neben diesen deutlichen Stärken des Ansatzes verweisen diese Autorinnen und Autoren auch auf die Schwächen und Problemfelder, wie die Problematik der Gütekriterien und der daraus resultierenden wissenschaftlichen Anerkennung. Trotz dieser Problematiken sehen sie aber eine besondere Eignung der partizipativen Forschung, um marginalisierte Gruppen und deren Bedarfe besser zu verstehen (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 1ff.; Reisel, Egloff & Heddrich 2016, S. 636ff.).

Das Sampling für diese Untersuchung setzt sich aus einer Integrationsklasse auf der sechsten Schulstufe zusammen. Diese Klasse besuchen zehn Schülerinnen und neun Schüler. Davon sind drei Schülerinnen und Schüler als lernbeeinträchtigt diagnostiziert und dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule zugeordnet. Zwei weitere Schülerinnen werden nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet.

Als Erhebungsinstrumente wird in einem ersten Schritt eine Impulsfrage gewählt, um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre Traumsporthunde zu aktivieren. Dieses Material in Form von Texten oder Zeichnungen fließt als erste Datenquelle in das Auswertungsverfahren. Die entstehenden Texte oder Zeichnungen werden im Zuge der Anonymisierung als Textdokument mit einem fortlaufenden Buchstaben gekennzeichnet. Auf Grundlage dieser Texte oder Zeichnungen führen die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt mit einer Partnerin oder einem Partner ein Interview durch. Dadurch übernehmen sie die Rolle der Interviewerin und des Interviewers sowie der und des Interviewten. Via Smartphone nehmen die Schülerinnen und Schüler die Interviews auf, welche dann vom Forschungsteam transkribiert und vorkodiert werden. Die Interviews werden wiederum anonymisiert und fortlaufend durchnummeriert. Die Vorkodierung umfasst das Einfügen von Absätzen in die jeweiligen Interviews. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten das eigene Interview, um Überschriften für diese Absätze zu finden. Das entstehende Material fließt als zweite Datenquelle in das Auswertungsverfahren ein.

In einem dritten Schritt wird mit den Schülerinnen und Schülern eine fokussierte Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2000) zur Frage durchgeführt, wie für sie inklusiver Sportunterricht aussieht. Die Aufnahme dieser Gruppendiskussion erfolgt mittels zweier Videokameras, um die gewonnenen Daten rekonstruieren zu können. Die Aufgabe des Forschungsteams bezieht sich auf die Auswertung der erhobenen Daten mittels der strukturierenden Inhalts-



analyse (vgl. Kuckartz 2012; Mayring 2000). Anhand der induktiven Kategorienbildung werden die Daten einem systematischen Reduktionsprozess unterzogen. Dabei werden in Bezug auf die Fragestellung und das theoretisch begründete Verständnis die Daten auf wesentliche Aspekte reduziert. Daraus werden Kategorien gebildet und in Form von Rückkopplungsschleifen überprüft (vgl. Mayring 2000, Absatz 10). Durch diese Rückkopplungsschleifen erfolgt eine Annäherung an das Gütekriterium der Reliabilität. Diese Annäherung wird auch als „*intersubjektiv-konsensuales Textverständnis*“ (Schreier 2014, Absatz 5) bezeichnet. Um dem Anspruch der partizipativen Forschung zu folgen, wird dieser Schritt auch mit den Schülerinnen und Schülern vollzogen. Die Schwierigkeit besteht darin, eine gemeinsame Sprache zu finden, die es erlaubt, von beiden Seiten verstanden zu werden. Am Ende des Prozesses werden die gewonnenen Ergebnisse mit den Adressatinnen und Adressaten besprochen, validiert und in eine gemeinsame Sprache übersetzt (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 61ff.). Im Laufe des Forschungsprozesses werden vier Kategorien – „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheiten“ – entwickelt (vgl. Kapitel 4), die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler besonders wichtig sind, um aus dem Sportunterricht eine Traumsportstunde werden zu lassen.

Das Prinzip der Freiwilligkeit seitens der Studierenden war eine Grundvoraussetzung zur Teilnahme an dem Projekt. Die Studierenden wurden vorab über das Projekt informiert und hatten danach drei Monate Zeit für ihre Entscheidung, am Projekt teilzunehmen oder nicht. Im Rahmen der Planung der Sporteinheiten wurden die am Projekt teilnehmenden Studierenden eingebunden und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufmerksam gemacht. Im Zuge der Planung und Vorbereitung der Projektwoche erhielten die Studierenden die Möglichkeit, Einblick in die Arbeit der Praktikerinnen und Praktiker zu bekommen. Das Team der Praktikerinnen und Praktiker der Praxismittelschule bestand aus dem Forschungsteam und einer Sonderpädagogin mit sportlichem Schwerpunkt. Diese Kombination der Praktikerinnen und Praktiker erlaubte es den Studierenden, aus deren Erfahrung zu profitieren.

Das Projekt wurde im November 2016 an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt. Nach Maßgabe der Schülerinnen und Schüler wurde ein Sportprogramm konzipiert, welches auf die Bedürfnisse, der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (den Teilhaben-

den) abgestimmt wurde. Die Vorlaufzeit des Projekts, um Rahmenbedingungen zu klären und den Forschungsprozess zu durchlaufen, betrug etwas mehr als ein Jahr. Die Beschreibung der konkret durchgeführten Unterrichtseinheiten ist nachzulesen in Spitzl (in Druck).

#### 4 Darstellung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund des entwickelten begrifflichen Inklusionsverständnisses und der leitenden Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen von inklusivem Sportunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler wird der Blick auf die Ergebnisse eröffnet. Im Zuge der Auswertung lassen sich vier Kategorien beschreiben, die für das Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler entscheidend sind. Diese vier Gelingensbedingungen sind „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und die „Dauer der Sporteinheiten“. Zur Darstellung der vier Kategorien werden ausgewählte Beispiele aus dem Material eingefügt. Anhand des Materials lässt sich weiters eine enge Verknüpfung der Kategorien erkennen.

Zentral für die Kategorie „Motiv“ ist die Freude. Spaß und Freude an der Bewegung werden als Leitmotiv genannt, um Sportunterricht mit einer Traumsportstunde gleichzusetzen. Eine enge Verbindung zeigt sich mit der Kategorie „Inhalt“. Vor allem Ballspiele scheinen zentrale Elemente des Sportunterrichts zu sein, um Sportunterricht als gelungen zu empfinden: *„Meine Traumsportstunde sieht so aus, dass Ballspiele dabei sein müssen.“* (Textdokument V)

Speziell in der Gruppendiskussion können Passagen identifiziert werden, welche sich mit der Adaptierung des Sportunterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Diese Passagen können der Kategorie „Inhalt“ zugeordnet werden. Im Detail stellen die Schülerinnen und Schüler Überlegungen an wie Ballspiele adaptiert werden können, um gemeinsam daran teilnehmen zu können. So sprechen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel darüber Luftballons anstatt der üblichen Bälle zu verwenden oder die Spielregeln so zu verändern, dass Fairness möglich wird.

Ein weiterer Aspekt und als dritte Kategorie lässt sich „Gemeinsames Erleben“ aus den Daten identifizieren. Am Material lässt sich die Tendenz erkennen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit einer sichtbaren körperlichen und geistigen Beeinträchtigung die gesamte Klasse als Einheit nen-

nen, um einen inklusiven Sportunterricht als Traumsportstunde bezeichnen zu können. Die Einbindung von beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern in das System Klasse als Einheit scheint für diese von großer Bedeutung zu sein. Die gemachten Erfahrungen in Form von gemeinsamen Erlebnissen mit der Klasse dürften das Zugehörigkeitsgefühl stärken: *„Zum Beispiel eislaufen, Schneeballschlacht, aber bei eislaufen will ich mit der Klasse eislaufen gehen.“* (Interview 14)

Bei nicht beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern lassen sich altersbedingte Geschlechtertendenzen erkennen. So zeigt das Material, dass Buben zum Fußballspielen tendieren und Mädchen dem Balancieren den Vorzug geben. Buben wiederum weisen darauf hin, dass Mädchen schreien und nervig sind, und Mädchen merken an, dass Buben durch ihr Verhalten den Aufbau von Geräten verzögern und dadurch Zeit verloren geht. Als zentrale Inhalte für gemeinsame Aktivitäten einer Klasse und damit geeignet für einen inklusiven Sportunterricht, werden vor allem Ballspiele, Eislaufen und Schwimmen angeführt. Eine enge Verknüpfung weist die Kategorie „Gemeinsames Erleben“ mit der Kategorie „Motiv“ auf. Für diese Sportarten scheint der Spaßfaktor das Motiv zu sein, welcher mit der ganzen Klasse intensiver erlebt wird.

Als eine vierte Kategorie wäre die „Dauer der Sporteinheiten“ zu nennen. Aus dem Material lässt sich erschließen, dass für eine Traumsportstunde der Faktor „Zeit“ eine wesentliche Rolle spielt. Durchgängig wird von den Schülerinnen und Schülern ein Zeitraum von mehreren Stunden beschrieben, um Sport ausüben zu können: *„Ahm, meine Traumsportstunde ist sechs Stunden Turnen, alle möglichen Sportarten.“* (Interview 2)

In der Beschreibung der Traumsportstunde findet sich auch die Verknüpfung mit der Kategorie „Inhalt“ wieder. Hier wird beschrieben, in welcher Intensität sich die Schülerinnen und Schüler diese Inhalte wünschen würden. Vorrangig wird wieder das Ballspiel genannt, welches sich als eine zentrale Verbindung zwischen den Kategorien „Inhalt“ und „Dauer der Sporteinheiten“ für die Schülerinnen und Schüler darstellt.

## 5 Interpretation und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kategorien „Motiv“, „Inhalt“, „Gemeinsames Erleben“ und „Dauer der Sporteinheiten“ von den Schülerinnen und Schülern als zentrale Elemente einer Traumsportstunde ge-

nannt werden. Diese Kategorien würden demnach Gelingensbedingungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler für einen inklusiven Sportunterricht darstellen. Das Motiv, der Inhalt und die Dauer der Sporteinheiten sind Elemente eines gelungenen Sportunterrichts, die für jede Schülerin und jeden Schüler von Bedeutung sind. In der Kategorie „Gemeinsames Erleben“ lässt sich erkennen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung dieser Kategorie eine wesentliche Bedeutung für eine Traumsportstunde zuordnen.

An dieser Stelle sei noch einmal auf Heimlich (2017, S. 178) und die Bedeutung der „inkluisiven Momente“ verwiesen, in denen alle Schülerinnen und Schüler in das Geschehen der Klasse einbezogen werden und durch ihre Fähigkeiten etwas einbringen können. Diese „inkluisiven Momente“ sind nach Ansicht des Autors *„die Antwort auf die Frage nach dem Anfang inklusiver Bildungsprozesse“* (Heimlich 2017, S. 183). Die Beantwortung der Frage, inwieweit die Kategorie „Gemeinsames Erleben“ als zentrales Merkmal für inklusiven Sportunterricht identifizierbar wäre, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Dazu bedarf es eines größeren Samplings, um diese Tendenz bekräftigen zu können. Dies führt in einem nächsten Schritt zu den Limitationen der Untersuchung.

Als Limitation dieser Untersuchung ist anzuführen, dass der qualitative Ansatz nur eine Repräsentanz und keine Repräsentativität der Ergebnisse erzeugen kann. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen zu weiteren Untersuchungen anregen und dies evozieren. Zudem ist auch daraufhin zu verweisen, dass im Rahmen der Möglichkeiten des Forschungsteams das Sampling für diese Untersuchung nicht erweitert werden konnte. Als weiterer Kritikpunkt kann der partizipative Ansatz angeführt werden, der in seiner Wissenschaftlichkeit oftmals in Frage gestellt wird (vgl. Bergold & Thomas 2012, Absatz 87). Dem sei jedoch zu entgegnen, dass ein Forschungsfeld offengelegt wird, welches relativ jung ist und die Adressatinnen und Adressaten dazu ermächtigt werden sollen, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen. Aus Sicht des Forschungsteams scheint dieser Aspekt für dieses Projekt gelungen zu sein, da die aktive Teilnahme während des gesamten Prozesses beobachtet werden konnte.

Als Forscherin und Forscher und Praktikerin und Praktiker würden wir dem Begriff des adaptiven Sportunterrichts den Vorzug gegenüber dem Begriff des inklusiven Sportunterrichts geben. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Literatur und der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Forschungspro-

jekt scheint in der begrifflichen Verwendung des adaptiven Sportunterrichts eine Möglichkeit gefunden zu sein, auf die binäre Unterscheidung Behinderung/Nichtbehinderung verzichten zu können. Diese Adaption bzw. in der Sprache der Schülerinnen und Schüler auch Anpassung des Sportunterrichts an die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten sollte demnach das pädagogische Handeln leiten. Adaptiver Sportunterricht lenkt den Blick auf die Schülerin und den Schüler und ermöglicht ihr sowie ihm die Teilhabe am Sportunterricht.

Ballspiele beispielsweise können für einen inklusiven Sportunterricht gewinnbringend sein, wenn diese an die Gruppe angepasst werden. So wäre an dieser Stelle auf das Zonenballspiel hinzuweisen, welches erlaubt, Schülerinnen und Schüler gleicher Spielstärke gegeneinander in vorgegebenen Zonen spielen zu lassen. Weitere Möglichkeiten wie zum Beispiel die Veränderung des Materials oder die Formulierung von Anleitungen für einen adaptiven Sportunterricht um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, sind bei Tiemann (2016, S. 2) zu finden.

## 6 Ausblick

Abschließend soll aus Sicht der am Forschungsprojekt teilnehmenden Praktikerin und des am Forschungsprojekt teilnehmenden Praktikers ein Ausblick auf Bedingungen gegeben werden, die adaptiven Sportunterricht ermöglichen. Adaptiver Sportunterricht gelingt aus organisatorischer Sicht dann, wenn die Rahmenbedingungen über die Ressourcen am Schulstandort geklärt sind. Eine Doppelbesetzung bei den Lehrerinnen und Lehrern für eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern – mit maximal zwei Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung – wird als Grundvoraussetzung gesehen, um von einem gelungenen adaptiven Sportunterricht sprechen zu können. Diese und noch weitere Forderungen sind auch bei Biewer, Böhm und Schütz (2015) zu finden. Je schwerer die Beeinträchtigung im körperlichen oder geistigen Bereich sich darstellt, Autismus und ähnliches, desto intensiver muss die Betreuung für diese Klasse sein. Dazu benötigt es zusätzliches Personal, um Unterricht adaptiv gestalten zu können. Die Zusammenarbeit sollte in interdisziplinären Teams, wie zum Beispiel mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Psychagoginnen und Psychagogen stattfinden (vgl. dazu auch Biewer, Böhm & Schütz 2015; Datler & Tomandl 2015).

Wenn von Seiten der Bildungspolitik für einen adaptiven Sportunterricht benötigte Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, wird es aus derzeitiger Sicht zu einer Überforderung sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer kommen. In weiterer Folge könnte dies der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems im Wege stehen.

## Literatur

- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung. 13(1), Art. 30. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (2016-11-05).
- Biewer, Gottfried (<sup>2</sup>2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 11–24.
- BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Abrufbar unter: <http://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (2017-05-16).
- BMB (Hg.) (2016): Lehrplan der Neuen Mittelschule. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (2017-11-23).
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle. Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Geran.pdf> (2017-05-31).
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369–384.
- BRK (2006): UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Originalfassung vom 13.12.2006, offizielle deutsche Übersetzung und Schattenübersetzung. Abrufbar unter: [http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=1](http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=1) (2017-05-16).
- Datler, Wilfried; Tomandl, Christine (2015): Psychagogik in der Schule: Über ein Subsystem zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa;

- Schütz, Sandra (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 75–93.
- Feyerer, Ewald (2015): *Inklusion in Bewegung & Sport – eine Grundlegung*. *Bewegung & Sport. Fachzeitschrift Für Aus- und Weiterbildung in Kindergarten, Schulen und Vereinen*, 3, S. 4–9.
- Forghani-Arani, Neda; Geppert, Corinna; Katsching, Tamara (2015): *Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift ...*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5. Jahrgang, Heft 1, S. 21–36.
- Fromme, Theresa; Veber, Marcel (2013): *Da bin ich noch unsicher – Inklusive Bildung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften*. Abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/297196544\\_Da\\_bin\\_ich\\_noch\\_unsicher\\_Inklusive\\_Bildung\\_in\\_der\\_personlichen\\_Bewertung\\_von\\_angehenden\\_Grundschullehrkräften](https://www.researchgate.net/publication/297196544_Da_bin_ich_noch_unsicher_Inklusive_Bildung_in_der_personlichen_Bewertung_von_angehenden_Grundschullehrkräften) (2017-05-23).
- Giese, Martin; Kiuppis, Florian; Baumert, Kim (2016): *Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse*. *Zeitschrift für Inklusion*. Abrufbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380> (2016-11-03).
- Heimlich, Ulrich (2017): *Inklusive Momente im Bildungsprozess*. In: *Pädagogische Rundschau*, 71. Jahrgang, S. 171–186.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Ladson-Billings, Gloria (2006): „Yes, but how do we do it?“ *Practicing culturally relevant pedagogy*. In: Landsman, J.; Lewis, C.W. (Hg.): *White teachers/diverse classrooms*. Sterling: Stylus, S. 29–41.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Content Analysis*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (2016-11-05).
- Reisel, Monika; Egloff, Barbara; Heddrich, Ingeborg (2016): *Partizipative Forschung*. In: Heddrich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 636–644.
- Reuker, Sabine; Rischke Anna; Kämpfe, Astrid; Schmitz, Björn; Teubert, Hilke; Thisen, Anja; Wiethäuper, Holger (2016): *Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2015*. In: *Sportwissenschaft*, 46, 2, S. 88–101.
- Schreier, Margrit (2014): *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (2016-11-05).
- Spitzl, Linda (in Druck): *Projekt „Begegnungen“*. Praxisband 1. Wien: LIT Verlag.

Tiemann, Heike (2016): Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. Zeitschrift für Inklusion. Abrufbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382> (2016-11-03).