

EDITION SCHULSPORT



INKLUSIVER SPORTUNTERRICHT IN THEORIE UND PRAXIS



Giese | Weigelt (Hrsg.)

MEYER
& MEYER
VERLAG

Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir uns entschlossen, durchgängig die männliche (neutrale) Anredeform zu nutzen, die selbstverständlich die weibliche mit einschließt.

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Autoren noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Edition Schulsport Band 27

Martin Giese & Linda Weigelt (Hrsg.)

Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Edition Schulsport:
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack

Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung,
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes
Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2015 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Dubai, Hügendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)
ISBN: 978-3-8403-1119-2
E-Mail: verlag@m-m-sports.com
www.dersportverlag.de
www.schuleundsport.de



Inhalt

Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“	8
<i>Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack</i>	
Geleitwort	9
<i>Prof. Bernd Ahrbeck</i>	
1 Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik	10
<i>Martin Giese & Linda Weigelt</i>	
2 Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen	53
<i>Heike Tiemann</i>	
3 Anregungen zum inklusiven Schulsport mit blinden und sehbehinderten Schülern – empirische Belege zur Bedeutung und zum Potenzial von schulischen Bewegungsangeboten	67
<i>Christina Teigland, Björn Eichmann, Jürgen Gießing & Martin Giese</i>	
4 Herausforderungen für den inklusiven Sportunterricht mit Blick auf Leistungssituationen	80
<i>Linda Weigelt</i>	
5 Springen im inklusiven Sportunterricht: Höher, weiter und ...!?	92
<i>Karina Reuschel</i>	
6 Hockey in einer inklusiven Grundschulklasse	106
<i>Lena Krone & Caroline Göhring</i>	
7 Einen „Klassiker“ aus neuer Perspektive entdecken – Brennball, ein Spiel für alle	117
<i>Heike Tiemann</i>	
8 Sportspiele inklusiv – dargestellt am Beispiel des Basketballspiels	123
<i>Michael Schoo</i>	



9 Spiele mit Fuß, Tor und Ball – wir erproben, bewerten und entwickeln gemeinschaftlich Fußballvarianten	136
<i>Petra Peperkorn</i>	
10 Blindenfußball auch im inklusiven Sportunterricht!?!	148
<i>Arne Schumann & Monique Krause</i>	
11 Auf die Strukturen kommt es an – Aufbereitung einer Lernumgebung, die Verhaltensschwierigkeiten vorbeugt	162
<i>Daniel Schwarz</i>	
12 Inkludierende und exkludierende Prozesse beim Balancieren und Klettern in der Grundschule. Ein erfahrungsgeleitetes Fallbeispiel	173
<i>Peter Neumann</i>	
13 Schwingen, Spielen, Springen und Tanzen – motopädagogische und kreativ gestalterische Anregungen für den inklusiven Sportunterricht	189
<i>Maria Dinold</i>	
14 Mit Regeln spielen – Inklusion lernen. Eine Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufe 5	197
<i>Sascha Gräfe & Jacob Kunze</i>	
15 Bewegungsbaustelle Fitnessstudio – vielfältige Angebote für alle?!	208
<i>Steffen Greve</i>	
Autorenverzeichnis	217
Bildnachweis	222





Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“

Die inklusive Bildungsreform erzeugt bei allen für Unterricht und Schulleben verantwortlichen Institutionen, Organisationen und Personen einen hohen Erwartungs- und Veränderungsdruck. Dies gilt nicht zuletzt für den Sportunterricht sowie den außerunterrichtlichen Schulsport. Für die Umsetzung der Inklusion im Schulsport benötigen die dort verantwortlich handelnden Personen, neben verlässlichen administrativen Rahmenvorgaben und -bedingungen, auch Unterstützung durch wissenschaftlich fundierte pädagogische Orientierungshilfen.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns sehr über das Angebot von Martin Giese und Linda Weigelt gefreut, pädagogische Grundlagen und konkrete praktische Anregungen für die Verwirklichung des Inklusionsanspruchs im Sportunterricht in einem Sammelband zusammenzustellen und diesen in der „Edition Schulsport“ zu veröffentlichen.

Mit ihrem Werk setzt das Autorenteam einen wichtigen fachpolitischen und fachdidaktischen Meilenstein im aktuellen Prozess der inklusiven Bildungsreform. Allerdings gehen die Ausführungen weit über Fragen der Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht hinaus. Letztlich geht es um die Konkretisierung der Leitidee eines erfahrungs- und bildungsorientierten Sportunterrichts, die nach Auffassung des Autorenteam dem Bildungsanspruch aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, am besten entspricht. Insofern leistet dieses Buch auch einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion über eine zeitgemäße didaktische Orientierung des Schulsports.

Wir bedanken uns bei Martin Giese und Linda Weigelt für ihre bemerkenswerte Arbeit und wünschen diesem Buch eine breite Rezeption und Diskussion in allen Kreisen, die für die Verwirklichung des Anspruchs auf Inklusion im Schulsport verantwortlich bzw. daran beteiligt sind.

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h. c. Rolf-Peter Pack



Geleitwort

Das Literatūraufkommen zur Inklusion ist den letzten Jahren beträchtlich angestiegen: Zeitschriftenartikel, Herausgaben, Monografien türmen sich auf und häufig stellt sich die Frage, worin eigentlich ihr Neuigkeitscharakter besteht. Nicht selten werden altbekannte Thesen wiederholt, mit einem Rückgriff auf die vermeintlich zwingenden Konsequenzen der UN-Behindertenrechtskonvention, von denen nicht abgewichen werden dürfe. Mit der immer gleichen, oft selbstreferenziellen Darstellung von Forschungserträgen und mit vor allem schulischen Unterrichtsperspektiven, die zwar allgemein Richtiges wiedergeben, oft aber die notwendige Konkretion vermissen lassen – gerade auch im Hinblick auf spezielle Förderbedürfnisse.

Umso verdienstvoller und wohltuender ist es, dass Martin Giese und Linda Weigelt nunmehr eine Schrift vorlegen, die in zweierlei Hinsicht bemerkenswert ist. Sie widmet sich zum einen grundlegenden Fragen und inneren Spannungsfeldern der Inklusion, darunter auch solchen, die im bisherigen Fachdiskurs weitgehend ausgespart blieben. Das weitgehende Fehlen einer anthropologischen Fundierung wird nicht nur beklagt, sondern mit eigenen Annäherungen begegnet, die Autonomie und Abhängigkeit des zu fördernden Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt. Von dort aus kann, das ist die andere wichtige Dimension, eine gehaltvolle Unterfütterung konkreter sportdidaktischer Überlegungen erfolgen.

Auf diese Weise gelingt in diesem Buch etwas, das durchaus als vorbildlich gelten kann. Es verfängt sich nicht in theoretischen Erörterungen, die ohne konkreten Lebensbezug bleiben, sondern enthält eine Fülle konkreter, hier: sportdidaktischer Überlegungen, die praktisch anwendbar sind und theoretisch überzeugend ausgewiesen sind. Der Leser kann daraus einen großen Gewinn erzielen, daran habe ich keinen Zweifel.

Prof. Bernd Ahrbeck



1 Konstituierende Elemente einer inklusiven Sportdidaktik

Martin Giese & Linda Weigelt

Die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland befindet sich zurzeit in einer lange nicht mehr dagewesenen Phase des Um- und Aufbruchs: sie hat den bildungspolitischen Auftrag erhalten, inklusiv zu werden. Dieser Auftrag wurde in einigen Bundesländern durch die Verabschiedung inklusiver Schulgesetze bereits realisiert und stellt die Fachdidaktiken vor die Aufgabe, die grundsätzliche Heterogenität aller Individuen anzuerkennen und ihre Überlegungen auf den produktiven Umgang mit den Unterschiedlichkeiten im Unterricht zu fokussieren. Die Sportdidaktik hat sich zwar seit den 1980er-Jahren (vgl. bspw. Kapustin, 1979; Fediuk, 1988; Wurzel, 1991; Weichert, 1997; Scheid, 2002) auf diesen Weg begeben, trotzdem ist das fundierte sportdidaktische Wissen bislang gering (vgl. Giese & Weigelt, 2013). Methodische Schärfe sowie grundlagentheoretische bzw. anthropologische Fundierungen fehlen dem Diskurs sowohl in der Sport- und Bewegungspädagogik als auch in der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Giese, 2011), wobei Ahrbeck konstatiert, „dass keine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7).

Gehört es vor diesem Hintergrund zu einer der Besonderheiten des deutschsprachigen Inklusionsdiskurses, dass die Debatte in erster Linie als schulische Strukturdebatte geführt wird, geht dieser Beitrag von der Grundannahme aus, dass sich ein vornehmlich induktiv angelegter Sportunterricht, der sich auch im Kontext des Sport- und Bewegungsunterrichts mit Sehbehinderten und Blinden bereits als fruchtbar erwiesen hat (vgl. Giese & Scherer, 2009), besonders geeignet erscheint, um die Ansprüche an einen inklusiven Sportunterricht einzulösen. Zur Erläuterung dieser These wird im ersten Kapitel zunächst der aktuelle Inklusionsdiskurs dargestellt, um daraus das hier vertretene Inklusionsverständnis abzuleiten. Da bereits darauf hingewiesen wurde, dass sich der Diskurs bisher durch das weitgehende Fehlen einer anthropologischen bzw. grundlagentheoretischen Fundierung auszeichnet, soll im zweiten Kapitel eine solche Fundierung angedacht werden, die die Autonomie bzw. die Autopoiese des Individuums zum zentralen Ausgangspunkt aller pädagogischen Fragestellungen macht. Dass ein vornehmlich induktiv



verfasster Sportunterricht den formulierten Ansprüchen aufgrund seiner strukturellen Nähe zum Inklusionsdiskurs in besonderer Weise gerecht werden kann, wird im dritten Kapitel dargelegt und führt schlussendlich zur Formulierung didaktischer Konsequenzen für einen inklusiven Sport- und Bewegungsunterricht.

1 Über den Inklusionsdiskurs

Zählt es – wie oben bereits erwähnt – zu den Besonderheiten der deutschsprachigen Inklusionsdebatte (vgl. Giese, 2014), dass Inklusion in erster Linie als schulische Strukturdebatte geführt wird (vgl. Herz, 2014, S. 4), stehen dabei zwei Aspekte besonders im Zentrum der Auseinandersetzung, die u. a. auch dafür verantwortlich sind, dass die Debatte emotional aufgeladen erscheint und auch im wissenschaftlichen Diskurs in Teilen ideologisch geführt wird (vgl. Wocken, 2011). Zum einen ist das die Frage nach der Wahlfreiheit bzw. dem sogenannten *Elternwahlrecht* und der damit zusammenhängenden Forderung nach der generellen Auflösung aller Förderschulen (vgl. Hinz, 2008; Hinz, 2009), denn ein Wahlrecht existiert augenscheinlich nur, solange auch die Möglichkeit einer alternativen Beschulung in einer vorhandenen Förderschule existiert (vgl. Speck, 2011; Ahrbeck, 2014, S. 23).

Zum anderen stellt sich die Frage nach der *Dekategorisierung*. Dahinter verbirgt sich das Ansinnen, über die Förderschulen hinaus auch die sonderpädagogischen Kategorien bzw. Förderschwerpunkte aufzulösen, weil in dieser radikalen Sichtweise bereits die Zuweisung eines spezifischen Förderbedarfs – beispielsweise im Förderschwerpunkt Hören – per se eine Diskriminierung darstellt und eine adäquate Förderung damit nachhaltig verhindert und nicht ermöglicht würde (vgl. Seitz, 2008; Hinz, 2009; Wocken, 2012). Das sind, mit Ahrbecks (2013, S. 81) Worten, „starke Worte“ und die Verwunderung über die Radikalität, mit der diese Thesen vorgebracht und vermeintliche Inklusionsgegner¹ nach Herz (Herz, 2014, S. 5) gleichzeitig verurteilt werden, zeigt, dass erheblicher Klärungs- und Diskussionsbedarf besteht (vgl. Ahrbeck, 2014, S. 7). In diesem Sinne soll diese

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir uns dazu entschlossen, in diesem Buch durchgängig auf die Nennung der weiblichen Form bei Nomen zu verzichten. Die jeweiligen männlichen Formen werden in diesem Sinne geschlechtsneutral verwendet.



einleitende Hinführung für die Tragweite und die bildungspolitische Brisanz der Debatte sensibilisieren und aufzeigen, dass es notwendig erscheint, die Debatte zu versachlichen. Dafür erscheint es hilfreich, sich zunächst die Grundlagen der Debatte und ihre Entwicklung vor Augen zu führen.

1.1 Terminologische Entwicklungslinien: Von der Exklusion zur Inklusion

Beginnen wir mit der Entwicklung des *Inklusionsbegriffs* selbst, ist einleitend zu konstatieren, dass die Frage, welche konzeptionelle Weiterentwicklung mit der Ablösung des Integrationsbegriffs durch den *Inklusionsbegriff* verbunden ist, bis dato kontrovers diskutiert wird und nicht einmal eine auch „nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7). So merkt Stein (2008) in diesem Sinne beispielsweise kritisch an, dass beide Begriffe „häufig als Gegensatzpaar formuliert bzw. der Integrationsbegriff als der zu überwindende, der Begriff der Inklusion als der weiterführende bezeichnet“ (Stein, 2008, S. 78) wird, wobei allerdings gar keine „theoretisch begründete Notwendigkeit der Ablösung des Integrationsbegriffs durch den der Inklusion“ (Stein, 2008, S. 81) bestünde.

Frühauf (2008) dagegen betont die synonyme Verwendung beider Begriffe und merkt an, dass sie in einer Vielzahl von Beispielen „wie selbstverständlich wechselweise benutzt [werden, Vf.], als seien die ihnen zu Grunde liegenden Handlungsansätze in ihrem inhaltlichen Aussagegehalt quasi identisch“ (Frühauf, 2008, S. 11).

Haeberlin attestiert insbesondere der Heil- und Sonderpädagogik vor diesem Hintergrund überaus kritisch neben einem Hang zu Abgrenzungsstrategien „im Kampf um Prestige auch die Strategie des Wortverschleißes. Gierig werden neue Wörter aufgesogen, mit deren Verwendung man ‚in‘ zu sein hofft [...] und für den Kampf um Erhaltung und Vergrößerung der Reviergrenzen instrumentalisiert und kapitalisiert“ (Haeberlin, 2007, S. 254).



Unstrittig erscheint in dieser divergenten terminologischen Gemengelage, dass der Inklusionsgedanke die grundsätzliche Heterogenität aller Menschen in den Blick nimmt und daraus die Notwendigkeit ableitet, dass sich die Institutionen unserer Gesellschaft an die Menschen anpassen müssen und nicht umgekehrt (vgl. Booth, 2008, S. 55). Zudem fußt inklusives Denken auf der Kritik an der bestehenden und als defizitär empfundenen Integrationspraxis (vgl. Stein, 2008, S. 79): So beklagt Frühauf, dass Integrationsmodelle heutzutage in der Regel dadurch charakterisiert sind, dass „zwei klar definierte und damit unterschiedene Personengruppen gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden, [...] was nicht selten ein bloßes Nebeneinander statt eines Miteinanders der Schüler(innen) mit und ohne Behinderung zur Folge hat“ (Frühauf, 2008, S. 19).

In ähnlicher Diktion argumentiert auch Hinz, wenn er betont, dass Inklusion sich darum bemüht, „alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten“ (Hinz, 2008, S. 33). Inklusion ist in diesem Sinne keine Disziplin der Sonderpädagogik, sondern vielmehr ein Thema der allgemeinen Pädagogik. Beschränkt sich das Konzept der Inklusion danach keineswegs auf behinderte Menschen, ist allerdings zu beachten, dass diese nichtsdestotrotz die „höchsten Anforderungen an die Umsetzung der Idee“ (Stein, 2008, S. 77) stellen.

Um sich der terminologischen Trennung zwischen den Begriffen *Integration* und *Inklusion* zu nähern, ist es hilfreich, sich zunächst die konzeptionellen Vorstufen vor Augen zu führen, wobei Sander (2003) vier Entwicklungsphasen (a-d) unterscheidet:

Meint (a) **Exklusion** den expliziten Ausschluss von Menschen aus der Gesellschaft aufgrund spezifischer Persönlichkeitsmerkmale, finden sich erste Bemühungen, behinderten Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, spätestens ab den 1960er-Jahren in den Ansätzen der

(b) **Segregation** (bisweilen auch Separation). Dabei war bis in die 1970er-Jahre das Paradigma der Differenzierung aufgrund äußerer Merkmale (z. B. unterschiedliche Formen der Behinderung) handlungsleitend (vgl. Merz-Atalik, 2008, S. 13): Besonderem Förderbedarf wurde in der Regel begegnet, indem differenzierte Schulformen geschaffen wurden, in denen spezialisierte Pädagogen mit möglichst homogenen Leistungsgruppen arbeiten. In der Folge dieser Segregation etablierte sich – als eine Art Kollateralschaden – allerdings



häufig eine „durchgängig besonder(nd)e Lebensbiografie: Sonderkindergarten Sonder-schule Werkstatt für behinderte Menschen Wohnheim“ (Frühau, 2008, S. 16). Der An-spruch, Menschen mit Behinderung durch diese Unterstützungssysteme in die Gesellschaft zu integrieren, konnte also nicht eingelöst werden.

Erst die Gesamtschuldebatte brach „mit dem Dogma der erfolgreicherer Förderung von Leistung in homogenen Lerngruppen, respektive segregativen Schulstandorten“ (Merz-Ata-lik, 2008, S. 13). Galt dabei weiterhin unhinterfragt, dass alle Schüler zielgleich unterrichtet werden sollten, kamen Mitte der 1970er-Jahre auch erste zieldifferente Modelle der

(c) **Integration** auf, die der Unterschiedlichkeit der Individuen auch in ihren Zielvereinba-rungen Rechnung trugen. Die größte Veränderung war dabei, dass Schüler, die bisher in Förderschulen separiert unterrichtet wurden, der Regelschule in bestimmten Fällen wie-der zugeführt und zusammen mit Lernenden ohne Behinderung integrativ unterrichtet wurden. Die äußere Differenzierung zwischen Kindern mit und ohne Behinderung blieb in diesen integrativen Beschulungssystemen allerdings bestehen.

d) In der **Inklusion** bzw. einer **inklusiven Schule** verzichtet man auf solche Unterschei-dungen von Menschen anhand beliebiger Faktoren. „Inklusion beschreibt ein zieldiffe-rentes Lernen ohne äußere Differenzierung“ (Bleckmann, Saldern & Wolfangel, 2012, S. 24; Saldern, 2013, S. 8). Das oberste Ziel, nachdem sich alle Maßnahmen und Ent-scheidungen zu richten haben, ist vielmehr die Frage, ob Menschen so autonom wie möglich teilhaben können und diese Frage beschränkt sich im Inklusionskontext eben nicht auf Menschen mit Behinderungen. Auch Migrationshintergrund, Sprachbarrieren, die finanzielle Situation usw. können Teilhabe erschweren oder verhindern und bedürfen einer inklusiven Betrachtung. Inklusives Denken betont in diesem Sinne in bewusster Abgrenzung zu den Begriffen *Exklusion*, *Segregation* und *Integration* die grundsätzliche Heterogenität aller Individuen und versteht diese Heterogenität als Normalfall mensch-lichen Zusammenlebens. Eine Separierung von Menschen aufgrund von Merkmalen, wie Schwerbehinderung oder Geschlecht, ist mit der Einführung der UN-BRK auch bildungs-politisch erstmals rechtsverbindlich ausgeschlossen (vgl. Saldern, 2013, S. 2.1).



1.2 Über den Forschungsstand in der Sport- und Bewegungspädagogik

Versuchen wir, diesen konzeptionellen Entwicklungslinien in der Sport- und Bewegungspädagogik nachzuspüren, kann darauf verwiesen werden, dass Fediuk und Hölter (2003, S. 24) bereits vor 10 Jahren die Bedeutung einer starken inneren Differenzierung für einen inklusiven bzw. integrativen Unterricht betonen und darauf hinweisen, dass motorische Leistungen nicht exklusiv unter der Prämisse des Nichtkönnens zu betrachten seien, sondern jedem individuellen Können und Lernzuwachs Beachtung geschenkt werden müsse. Damit soll in ihren Augen die optimale (nicht nur motorische) Entwicklung der Individuen im Fokus stehen und nicht allgemeingültige sportliche Leistungsparameter. Diesen Anspruch sehen sie im Konzept der Psychomotorik verwirklicht (vgl. Fischer, 2009). Der Anspruch eines Sportunterrichts für alle werde damit in der Grundschule schon weitgehend eingelöst, da sich der Unterricht hier größtenteils an allgemein psychomotorischen Inhalten orientiere (vgl. Hölter, 2011, S. 19). Kritisch anzumerken ist dabei, dass eine solche konzeptionelle Fokussierung mit einem weitgehenden Wegfall des Fertigkeiten- und Leistungsanspruchs einhergeht und beispielsweise mit einem gymnasialen Oberstufenunterricht im Fach Sport weitgehend inkompatibel ist.

Andere Ansätze regen an, Individualisierung vornehmlich aus der Perspektive der Schüler mit den größten Handicaps zu gestalten. So sollen auch diese Kinder einen entwicklungsförderlichen Zugang zum Lerngegenstand erhalten und in kooperativen Formen mit anderen Kindern arbeiten. Dieser Anspruch kann verwirklicht werden, indem Unterrichtseinheiten so konzipiert werden, dass die jeweiligen Einschränkungen der Erfahrungsmöglichkeiten einzelner Kinder verringert werden bzw. sollen bereits existente Unterrichtseinheiten so verändert werden, dass alle Schüler „in das lern- und entwicklungsförderliche Geschehen einbezogen sind“ (Eiseler, Kornmann, Luthringhausen & Wiegel, 2012).

Weichert (2009) plädiert für die Schaffung von Bewegungsdialogen zwischen behindertem und nicht behindertem Kind. Diese könnten gerade aufgrund der Unterschiedlichkeit hochattraktiv für beide gestaltet werden und bieten Ansatzpunkte für Wettkämpfe. Kritisch ist hier anzumerken, dass es bei den von Weichert vorgestellten Beispielen in der Regel um die Darstellung von Einzelsituationen ohne Klassenverband geht und dass der „gute Sportler“ es sich zur Aufgabe macht, die Schwächen des Gegenübers zu kompensieren, was nach Thiele (2009, S. 47) von vornherein eine problematische hierarchische und karitative Struktur in den Vermittlungsprozess integriert.



Wurzel (1991) knüpft an das *Konzept der Mehrperspektivität* von Kurz (1979) an. Die Sinnperspektiven *Leistung, Miteinander, Eindruck, Ausdruck, Wagnis* und *Gesundheit* sollen dabei für alle Schüler bedeutsam sein. Individuellen Präferenzen kann in diesem Rahmen durch vielgestaltige Zugänge zum Schulsport Rechnung getragen werden.

Eine explizite Bezugnahme auf die Inklusionsprogrammatisik – auch in Abgrenzung zum Integrationsbegriff – und damit einhergehender Konzepte, wie sie in Kap. 1.1 dargestellt sind, findet sich in der Sport- und Bewegungspädagogik erst in jüngster Vergangenheit, wobei zwischenzeitlich alle sport- und bewegungspädagogischen Fachzeitschriften Themenhefte zur Inklusion herausgebracht haben.² Im didaktischen Kontext werden dabei wiederholt Bezüge zu vorrangig australischen Quellen hergestellt, in denen unterschiedliche Anpassungsmöglichkeiten, die in inklusiven Settings zur Verfügung stehen, thematisiert werden (vgl. Schoo, 2013; Tiemann, 2012, 2013). Diese beachtenswerten Ansätze bleiben auf der Ebene der methodischen Ausgestaltung eines inklusiven Unterrichts allerdings häufig vage, vor allem aber fehlt es auch hier durchgängig an einer anthropologischen, bildungs- und grundlagentheoretischen Fundierung (vgl. Giese, 2011).³

1.3 Inklusion – eine Sache der Fertigungsorientierung?!

Zeigt das vorangehende Kapitel, dass sich die bisherige Thematisierung der Inklusion in der Sport- und Bewegungspädagogik durch eine weitestgehende Negation bzw. zumindest durch eine Relativierung des Fertigungsanspruchs auszeichnet (vgl. Giese & Weigelt, 2013), soll diese Tendenz im Folgenden kritisch reflektiert werden.⁴ Die dabei verfolgte Argumentation folgt der Annahme, dass eine Zurückweisung oder Relativierung des Fertigungsanspruchs exkludierend wirkt. Oder positiv formuliert: Es wird die These vertreten,

2 *Sportunterricht*, 6/2012; *Sportpädagogik*, 6/2013; *Sportpraxis*, 9+10/2013; *Betrifft Sport*, seit 1/2014.

3 *Zeichnet sich eine systematische didaktische Forschung in der Sport- und Bewegungspädagogik damit bisher bestenfalls in Konturen ab, findet sich eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zur Einstellungsforschung.*

4 *Mit dem Fertigungsanspruch bzw. mit sportlichen Fertigkeiten sind normierte Techniken des Sports gemeint, die uns das Ausüben unterschiedlicher Sportarten ermöglichen (beispielsweise eine Kippe am Reck, ein Carvingschwung auf Ski, ein Korbleger beim Basketball usw.).*



dass der Erwerb motorischer Fertigkeiten nicht nur vereinzelt positive Effekte auf die individuelle Inklusion und die Teilhabechancen an der existierenden Sportkultur impliziert, sondern vielmehr eine notwendige Grundvoraussetzung darstellt.

Offensichtlich ist zunächst, dass der Sportunterricht in der Sekundarstufe I und II konzeptionell eng an das Erlernen spezifischer sportlicher Fertigkeiten, wie beispielsweise der Schwimmtechniken, turnerischer oder leichtathletischer Techniken usw., gebunden ist. Die Curricula dahin gehend zu verändern, dass sich der Sportunterricht auf unspezifische psychomotorische Bewegungsangebote beschränkt, kann keine Lösung sein, weil dadurch sowohl die gesellschaftliche als auch die Legitimation des Fachs in der Stundentafel hinfällig würde. Auch ein Deutsch- oder Matheunterricht, in dem keine fachspezifischen Fertigkeiten vermittelt würden, wäre undenkbar und gesellschaftlich nicht zu legitimieren.

Eng damit verbunden ist der Aspekt, dass es in der Inklusion selbstverständlich nicht darum gehen kann, Behinderungen abzuschaffen, sondern darum, einen positiven, wertschätzenden und Teilhabe fördernden Umgang mit der Heterogenität herzustellen. Zum Wesen der Heterogenität gehört ihrerseits sicherlich, dass unterschiedliche Individuen, unterschiedliche Dinge unterschiedlich gut können und die Schule hier einen legitimen und notwendigen gesellschaftlichen Differenzierungs- und Allokationsauftrag hat, den sie nicht delegieren sollte:

„Eine Schule, die ohne Zurücksetzung auskommen will, stellt sich damit eine unlösbare Aufgabe – wie immer ihre Schulstruktur aussehen mag. Es sei denn, sie versucht, sich einer ihrer wesentlichen Aufgaben zu entledigen, nämlich der Allokationsfunktion. Dann überlässt sie – in vermeintlicher Unschuld – anderen, weit weniger geeigneten Instanzen einen Differenzierungsauftrag, der für die Gesellschaft unverzichtbar ist“ (Ahrbeck, 2013, S. 83).



In Bezug auf den schulischen Sportunterricht ist dieser Differenzierungs- und Allokationsauftrag eng an den *Fertigkeitsanspruch* geknüpft. Verzichten wir im Sportunterricht auf diese Komponente, wären neben verpassten Entwicklungschancen für das Individuum auch Inhaltsbereiche, wie beispielsweise JUGEND TRAINIERT FÜR OLYMPIA, Leistungssport oder die Talentförderung, infrage gestellt.⁵

Neben diesen schulstrukturellen und soziologischen Überlegungen hat der Erwerb von motorischen Fertigkeiten aber auch eine individuelle Bedeutsamkeit für die unmittelbaren Teilhabechancen des Einzelnen an der existierenden Sport- und Bewegungskultur. So wird eine blinde Jugendliche, die einer Klettergruppe beitreten möchte – um ein möglichst prägnantes Beispiel zu wählen –, bei den anderen Gruppenteilnehmern und dem Übungsleiter ggf. nicht nur allgemeine Berührungängste im Umgang mit behinderten Menschen auslösen, auch unterschwellige, evtl. sogar existenzielle Ängste der sehenden Kletternden stehen einer Teilhabe an der Klettergruppe u. U. entgegen: „Kann sie mich richtig sichern, ohne etwas zu sehen?“ „Stellt ihre Sehbehinderung eine Gefahr für mich, sie oder die anderen Kletterer dar?“ „Wie viel Betreuung wird sie benötigen und kann ich mich gleichzeitig noch um die anderen Gruppenmitglieder kümmern?“ Ein wirksames Mittel, um solche tendenziell zwar diskriminierenden, aber sicherlich existenten Zugangsbarrieren zu überwinden, ist die Dokumentation relevanter Kompetenzen: Kann die blinde Kletteraspirantin alle relevanten Knoten knüpfen, sind ihr die Spezifika verschiedener Sicherungstechniken bekannt und kann sie die Sicherungsgeräte kompetent bedienen, garantiert das zwar noch keine gelingende Integration, es stellt im Sinne der Bedingung der Möglichkeit aber eine hilfreiche Voraussetzung dar.

5 *Damit hier – gerade wegen der emotionalen Aufladung der Debatte – kein falsches Bild entsteht, sei in dieser Fußnote nochmals explizit auf die Selbstverständlichkeit hingewiesen, dass damit natürlich nicht gemeint ist, den Fertigkeitsanspruch, JUGEND TRAINIERT FÜR OLYMPIA oder eine systematische schulische Talentförderung absolut zu setzen. Es soll dafür sensibilisiert werden, dass auch der gegenteilige Weg – der grundsätzliche Verzicht auf solche Inhaltsfelder – kein gangbarer Weg sein kann, weil dadurch ein Großteil der gesellschaftlichen Legitimation obsolet werden würde.*



Die individuelle Verfügbarkeit relevanter Fertigkeiten wirkt in einem solchen Fall inkludierend. Hochgradig sehbehinderten oder blinden Menschen spezifische Fertigkeiten, insbesondere in Sportarten mit erhöhtem Gefährdungspotenzial, wie beispielsweise Klettern, Skifahren, Windsurfen (vgl. Arnold, 2010) usw., zu vermitteln, ist – wie in allen anderen Förderschwerpunkten auch – eine Sache für fachlich und sonderpädagogisch hochkompetente Spezialisten. Dass die blinde Jugendliche in ihrer Klettergruppe auf solche Kompetenzen des Übungsleiters zurückgreifen kann, ist gerade in dem kleinsten Förderschwerpunkt Sehen realistischerweise kaum zu erwarten.

Es bleibt damit festzuhalten, dass auch die Vermittlung normierter sportlicher Fertigkeiten zu einem integralen Teil eines inklusiven Sportunterrichts gehören sollte. Didaktische Konzepte inklusiven Sportunterrichts, wie sie in Kap. 1.2 vorgestellt wurden, die den Fertigungsanspruch relativieren oder zurückweisen, greifen in diesem Sinne zu kurz und sind keine brauchbaren inklusiven Werkzeuge.

1.4 Der Inklusionsbegriff – ein Zwischenfazit

Versuchen wir, vor dem Hintergrund des bisher Gesagten, ein terminologisches Zwischenfazit zu formulieren, so bleibt zunächst zu betonen, dass dem aktuellen Inklusionsdiskurs das Fehlen einer systematischen, philosophisch-anthropologischen Fundierung zu bescheinigen ist, auf dessen Boden eine terminologisch und konzeptionell einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs legitimiert werden könnte (vgl. Ahrbeck, 2014). Dies ist umso erstaunlicher, als dass sowohl das Salamanca-Statement als auch die UN-BRK, was hier überleitend zu Kapitel 2.1 bereits erwähnt werden soll, eine anthropologische Stoßrichtung durch die Betonung der nicht zu hintergehenden Autonomie der Individuen vorzeichnen. Darüber hinaus fehlt es zudem an elaborierten didaktischen Überlegungen bzw. Konzepten, die klären könnten, wie ein – auch fertigkeitenorientierter – inklusiver Sportunterricht konkret aussehen würde, an welchen didaktischen Gestaltungskriterien er sich zu orientieren hätte und der zudem stringent auf den grundlagentheoretischen Vorgaben fußen würde.



Sprechen wir in diesem Sinne von einem Zwischenfazit, wird der Inklusionsbegriff zumindest durch die folgenden Merkmale definiert (vgl. auch Giese & Weigelt, 2013):

- *Inklusion* bejaht die grundsätzliche Heterogenität aller Menschen, versteht diese als ein wertfreies, soziales Faktum und als Normalfall menschlichen Zusammenlebens.
- *Inklusion* betont die Autopoiese, die primordiale Autonomie jedes Individuums und stellt deren Herstellung und Erhalt mit dem Ziel, ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe zu erreichen, in das Zentrum institutioneller und didaktischer Bemühungen.
- *Inklusion* ist ein zieldifferentenes Lernen ohne äußere Differenzierung, das auf äußere Etikettierung so weit wie möglich zu verzichten sucht, ohne dabei jedoch den Fertigungsanspruch zu negieren.

Für die nachfolgenden Kapitel stellt sich damit ein zweifaches Desiderat. Zum einen bedarf es Überlegungen zu einer grundlagentheoretischen bzw. anthropologischen Fundierung, was in diesem Rahmen sicherlich nur angedacht, aber nicht erschöpfend abgehandelt werden kann und zum anderen bedarf es der Suche nach Elementen einer inklusiven Sportdidaktik, die auch den Auftrag der Fertigkeitsvermittlung bejahen und sich einer grundlagentheoretischen Fundierung verpflichtet fühlen.

2 Theoretische Grundlagen: Vom anthropologischen Primat der Autonomie

Wurden im vorigen Kapitel die Begriffsentwicklung und der Forschungsstand zur Inklusion diskutiert, um daraus das hier vertretene Inklusionsverständnis abzuleiten, geht es nun darum, eine *anthropologische* und *grundlagentheoretische Fundierung* anzudenken, die unseres Erachtens im bisherigen Inklusionsdiskurs weitgehend fehlt. Macht die hier vertretene Argumentationsfigur dabei den Erhalt und die Förderung der Autonomie bzw. der Autopoiese zur Grundlage aller pädagogischen Überlegungen, soll im Folgenden aus verschiedenen Fachrichtungen interdisziplinär begründet werden, warum der Autopoiese diese zentrale Rolle zugesprochen wird. Dabei wandert der Blick zunächst zur Ideengeschichte des Inklusionsbegriffs selbst.



2.1 Bildungspolitische Grundannahmen

Werden in diesem Sinne die historisch-institutionellen Entwicklungslinien des Inklusionsdiskurses in den Blick genommen, ist zumindest auf zwei zentrale bildungspolitische Ereignisse zu verweisen: zum einen auf die UNESCO *World Conference on Special Needs Education*, die 1994 in Salamanca stattfand und die zum sogenannten *Salamanca-Statement* führte (vgl. UNESCO, 1994) und zum anderen auf die 2006 verabschiedete *Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* (vgl. United Nations, 2006). Dem Salamanca-Statement wird generell eine zentrale Bedeutung für die Verbreitung inklusiven Denkens zugesprochen, weil der Inklusionsbegriff in der Abschlusserklärung erstmals explizit verwendet wird und alle EU-Länder dazu aufgefordert werden, das Bildungskonzept der Inklusionspädagogik umzusetzen.

Das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, das im deutschsprachigen Raum als UN-Behindertenrechtskonvention (kurz: UN-BRK) bekannt ist und das dazugehörige Fakultativprotokoll (vgl. United Nations, 2006), wurde von 2002 bis 2006 durch einen Ad-hoc-Ausschuss erarbeitet und wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Ratifizierung freigegeben. Beide Dokumente wurden von der Bundesregierung 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. Grundlage ist die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Die politische Brisanz des Inklusionsdiskurses zeigt sich u. a. auch in dieser deutschsprachigen Übersetzung der UN-Konvention. 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-Konvention wissentlich beschränkt werden soll, weil die Verwendung des Integrationsbegriffs keinen Handlungsbedarf in Bezug auf das bestehende



Schulsystem intendiert. Unabhängig davon, ob der deutschsprachigen Übersetzung der UN-BRK tatsächlich ein bildungspolitisches Kalkül zugrunde liegt, muss konstatiert werden, dass die Übersetzung in der Tat durch die Nicht-Verwendung des Inklusionsbegriffs gekennzeichnet ist, was zu einer Schattenübersetzung⁶ führte und eine einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs im deutschsprachigen Sprachraum bis heute erschwert.

Inhaltlich überschneiden sich die UN-BRK und das Salamanca-Statement – in kongenialer Übereinstimmung mit dem vorausgehenden Kapitel – in dem expliziten Bemühen, die Autonomie von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu fördern und die grundsätzliche Heterogenität aller Individuen anzuerkennen. In diesem Sinn wird „[...] die starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion, die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht“ (Bielefeldt, 2009, S. 15) wird, zur Triebfeder der Entwicklung und in diesem Sinne bildet die Autonomie der Lernenden das erste Element einer inklusiven Sportdidaktik.

2.2 Anthropologische Grundannahmen

Die skizzierte bildungspolitische Fokussierung auf die Autonomie geht Hand in Hand mit der in der (Sport- und Bewegungs-)Pädagogik gut begründeten anthropologischen Annahme, dass der Weltbezug des Menschen prinzipiell *gestaltungsbedürftig* ist (vgl. Giese, 2010).⁷ I. e.: Menschliches Verhalten in konkreten Mensch-Umwelt-Beziehungen

6 Vgl. dazu die Dokumentationen des „Vereins für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V.“ in Berlin (http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/093_nw3_schattenubersetzung_screenreader.rtf, abgerufen am 24.4.2014).

7 Die nachfolgenden anthropologischen Überlegungen fußen wissenschaftstheoretisch auf einem sportsemiotischen Ansatz, der in der Sport- und Bewegungspädagogik in der Regel auf die Philosophie der symbolischen Formen Ernst Cassirers und das von Drexel so bezeichnete „symboltheoretische(n) Paradigma“ (vgl. Drexel, 2002, S. 184; Bietz, 2002; Franke, 2006b; Giese, 2008, S. 169) verweist. Semiotische Analysen weisen der Bewegung eine zentrale bildungstheoretische Bedeutung zu, da Bewegung die Herausbildung individueller und kultureller Symbolwelten überhaupt erst ermöglicht und „der Mensch sein gesamtes Dasein gewissermaßen am ‚Leitfaden der Bewegung‘ orientiert“ (Hildenbrandt, 2005, S. 205). Erst in der Bewegung erfährt der primordiale und dabei gleichzeitig auto-poietisch verfasste Formungs- und Ausdruckswille des Individuums eine Brechung durch die Welt.