

sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



Schulsport bewegt alle

7

Juli 2016
65. Jahrgang



„Ich muss das da halt jetzt mal machen“

Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts

Peter Neumann (1)

Angesichts der vielerorts gerade anlaufenden Umsetzungsversuche von Inklusion im schulischen Bildungssystem ist es sicherlich verfrüht und auch verfehlt, über ein Gelingen oder Misslingen dieses politisch gewollten Reformprojektes zu spekulieren. Wem es nicht nur um die Inklusionsquote als Gradmesser erfolgreicher Inklusion geht (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014), muss jedoch genauer hinsehen oder nachfragen. Vor diesem Hintergrund werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Sportlehrkräften vorgestellt (n = 14), die Erfahrungen im Umgang mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern haben.

“So I Have to Do That Now” – Physical Education Teachers’ Expectations and Experiences with Mainstreamed Physical Education

In view of the implementing attempts of mainstreaming in the educational school system of many places, it is certainly too early and misleading to speculate about the success or failure of this politically desired reform project. For those who are not satisfied with the percentage of those mainstreamed as a measurement of successful inclusion (see Bertelsmann Stiftung, 2014), they have to look closer or inquire further. Based on this background the author presents the data of a qualitative interview study on physical educators (n = 14) who dealt with students with special needs.

Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract
Zusammenfassung
Abstract

Einleitung

Die politischen Vorgaben zur schulischen Inklusion stellen nach den Umbauprozessen von Halbtags- zu Ganztagschulen und von einer Input- zu einer Outputorientierung einen weiteren arbeitsaufwändigen Reformanspruch dar. Trotz absehbarer Verwirklichungsschwierigkeiten wird von politischer Seite jedoch erwartet, dass sich Schulen und Lehrkräfte als inklusionswillig und als inklusionsfähig erweisen, was sie notwendigerweise aber (noch) nicht sind.

Um die Leserinnen und Leser für pädagogisch und didaktisch bedenkenswerte Aspekte gemeinsamen Sportunterrichts zu sensibilisieren, folgen zwei Unterrichtsbeispiele aus der beobachteten Praxis gemeinsamen Sportunterrichts:

Dreierteam statt Partnerarbeit

Sportunterricht in einer dritten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit verschiede-

nen Ballaufgaben, indem sie ihren Ball prellen, hochwerfen und fangen etc. Dann sollen sich die Schülerinnen und Schüler einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin suchen, um das Werfen und Fangen eines Balles aus verschiedenen Entfernungen zu üben. Schnell bilden sich entsprechende Paare und eine Dreiergruppe, denn das behinderte Kind (geistige Entwicklung) steht allein und bleibt somit „übrig“. Die Sportlehrerin sagt die verschiedenen Bewegungsaufgaben an, belässt das Dreierteam und wirft ein paar Mal einen Ball zum behinderten Kind, das diesen aber nicht fangen kann. Dann geht sie von Schülerpaar zu Schülerpaar und kommentiert deren Wurf- und Fangversuche. Dem behinderten Kind wird der Ball nicht mehr zugeworfen.

„Für den Jonas ist das jetzt natürlich nichts“

Sportunterricht in einer sechsten Klasse in einer Realschule. Der Sportlehrer kündigt nach einem offenen Stundenbeginn das heutige Fußballspielen an. Lauter Jubel macht sich breit und bevor Mann-



Dr. Peter Neumann

Professor an der
Pädagogischen Hochschule
Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 720
69120 Heidelberg

peter.neumann@
ph-heidelberg.de

schaften eingeteilt werden, sagt der Sportlehrer in Richtung Jonas, der eine leichte Gehbehinderung hat: „für den Jonas ist das jetzt natürlich nichts (...)“ Jonas will beim Fußballspiel nicht mitmachen und sitzt am Spielfeldrand.

Beide Szenen stammen aus dem Sportunterricht in Baden-Württemberg. Sie verweisen auf eine Praxis, die man sicherlich nicht als inklusiv bezeichnen kann. Vielmehr werden problemträchtige Handlungen und Entscheidungen deutlich. Damit ist kein Vorwurf an die verantwortlichen Sportlehrkräfte verbunden, denn diese haben bislang keine thematischen Fortbildungen in Anspruch nehmen können. Es gilt jedoch aufzuzeigen, dass gemeinsamer Sportunterricht durchaus ungewisse Folgen für alle Beteiligten hat und dass eine inklusionspädagogisch idealisierte Vielfalt nicht notwendigerweise als bereichernd erfahren wird.

Kurze Begründung zur Wortwahl „gemeinsamer Sportunterricht“

Auch wenn derzeit vermehrt von „Inklusion“ die Rede ist, verwende ich die Bezeichnung „gemeinsamer Sportunterricht“: Erstens wird der Inklusionsbegriff zum Teil von sehr hohen inklusionspädagogischen Ansprüchen und Utopien begleitet, die auf eine barrierefreie und partizipationsgerechte Gesellschaft abzielen. Hinz (2013) spricht deshalb beispielsweise nicht von Inklusion, sondern von einer De-Separation im schulischen Bildungsbereich. Zweitens existieren unterschiedlichste Formen schulischer Inklusion in Deutschland, deren jeweiliges Inklusionsverständnis mal eng (z. B. Inklusion behinderter Schülerinnen und Schüler) und mal weit (z. B. Integration von Vielfalt) ausgelegt wird.

Auch innerhalb eines Schulamtsbezirks und sogar innerhalb einer Einzelschule werden unterschiedliche Inklusionsverständnisse sichtbar: Beispielsweise werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der einen Schule in den Kernfächern und im Sportunterricht separiert und von Sonderschullehrkräften unterrichtet, während in der Nachbarschule weitestgehend auf eine innerschulische Exklusion verzichtet wird. Außerdem werden in einer Schule die Förderstunden durch Sonderpädagogen von einer Lehrkraft dazu genutzt, um die förderbedürftigen Kinder getrennt zu unterrichten, während eine andere Lehrkraft das Teamteaching bevorzugt und auf eine Exklusion verzichtet.

Hinweise zur Studie

Die derzeitige Reformierung des schulischen Bildungswesens berührt substanzielle Fragen der Legitimität

schulischer Funktionen. Funktionsveränderungen (z. B. Selektion) überfordern das individuelle Handeln und müssen durch Handlungen von Organisationen stabilisiert werden. Um Logik und Steuerung dieser Reform angemessen in den Blick zu nehmen, müssten eigentlich Handlungsebenen von Organisationen analysiert werden. Allerdings ist zu konstatieren, dass Sportlehrkräfte im Rahmen einer an Schulen existierenden Praxis gemeinsamen Sportunterrichts schon tätig sind. Insofern scheint es aus pragmatischer Sicht dienlich, sich der individuellen Handlungsperspektive von Sportlehrkräften anzunähern.

Die Untersuchung von Leineweber, Meier und Ruin (2015) zeigt, dass sich zwischen den subjektiven Überzeugungen von Sportlehrkräften und der reformbedingten Notwendigkeit, gewohnte Unterrichtsstrukturen im gemeinsamen Sportunterricht zu verändern, Spannungen erkennen lassen. Resultierend sind beispielsweise Hinweise ernst zu nehmen, dass die mit der Umsetzung des politischen Inklusionsanspruches einhergehenden Lasten Sportlehrkräfte auch überfordern können (vgl. Schaller, 2015). Vor diesem Hintergrund sollen subjektive Ansichten und Argumente von Sport unterrichtenden Lehrkräften eingefangen werden, ob und inwieweit diese den bildungspolitisch motivierten Inklusionsanspruch akzeptieren und was sie an der bisherigen Umsetzung möglicherweise kritisieren (2).

Um subjektive Deutungen und werthaltige Erfahrungen der Sportlehrkräfte einfangen zu können, wurde mit dem Leitfadenterview ein qualitatives Vorgehen gewählt. Weil eine spezifische Fragestellung verfolgt werden sollte, gibt der Leitfaden den Interviews eine orientierende Struktur vor und sorgt dafür, dass bestimmte thematische Bereiche verbindlich in das Gespräch eingebunden werden (vgl. Kruse, 2015, S. 224 f.). Trotzdem war es den Befragten möglich, weitere subjektiv bedeutsame Aspekte gemeinsamen Sportunterrichts anzusprechen. Da qualitative Interviews „aufwändig und teuer“ (Helfferich, 2011, S. 175) sind, war die Anzahl der Befragten begrenzt (n = 14).

Vor dem Hintergrund bislang vorliegender Einblicke in die Praxis sowie in Probleme und Herausforderungen gemeinsamen Sportunterrichts (vgl. z. B. Giese & Weigelt, 2013; Tiemann, 2012; Weichert, 2008; Wurzel, 2003) konzentriert sich die Studie vorrangig auf pädagogisch-didaktische Aspekte. Ethische Aspekte sowie eine vertiefte Organisationsanalyse blieben ausgespart, wurden aber im Laufe des Interviews beispielsweise im Rahmen persönlicher Erfahrungen mit personellen, politischen und materiellen Rahmenbedingungen angesprochen.

In Anlehnung an das von Helfferich (2011, S. 182 f.) konzipierte SPSS-Verfahren zur Leitfadenerstellung wurden zunächst Fragen an die Sportlehrkräfte gesammelt (S) und dann hinsichtlich ihres thematischen Ertra-

ges geprüft (P). Im Weiteren wurden diese Fragen sortiert (S) und thematisch gebündelt (S). Neben der kurzen Beschreibung der jeweiligen Inklusionserfahrung und des subjektiven Inklusionsverständnisses geht es um die Bereiche „Chancen und Probleme gemeinsamen Sportunterrichts“, „Einschätzung der Vorbereitung auf gemeinsamen Sportunterricht“, „Inklusion als Kommunikationsthema in schulischen Gremien“ sowie um eine mögliche Kritik an der derzeitigen Umsetzung im jeweiligen Bundesland (3).

Die Interviews dauerten zwischen 15–25 Minuten, wurden an den jeweiligen Schulen, aber auch telefonisch von ausgewiesenen Studierenden eines Hauptseminars geführt, anschließend nach einfachen Regeln transkribiert und von uns entlang der Fragen des Leitfadens deduktiv ausgewertet (vgl. Schmidt, 2010). Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Probanden nach Alter, Dienstjahren, Geschlecht, Sportstunden und Schulform.

Ausgewählte empirische Ergebnisse

Für Akzeptanz und Umsetzung des weitreichenden Reformprozesses dürfte es von grundlegender Bedeutung sein, welche spezifischen Chancen Sportlehrkräfte für die behinderten und die nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen anführen, aber auch welche besonderen Probleme zu beachten sind.

Nach Meinung der befragten Sportlehrkräfte bietet der Sportunterricht Vorteile und fachspezifische Besonderheiten, die ein gemeinsames Unterrichten deutlich erleichtern können im Unterschied zu anderen Fächern. Vor allem sei es kognitiv beeinträchtigten und weniger leistungsfähigen Kindern in besonderem Maße möglich, im Sportunterricht Leistungen und Erfolge zu erleben, was ihnen im alltäglichen Unterricht so nicht möglich sei. Zudem heben die Sportlehrkräfte die verschiedenen Interaktionsanlässe hervor, die ihrer Meinung nach den Sportunterricht als besonders chancenreich für die angestrebte Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern charakterisieren. Darüber hinaus gebe es im Sportunterricht keinen „Notendruck“ und eher seien das Miteinander und das Gemeinsame bedeutsam. So könnten die Kinder auch einfach mal „rumtoben“ und ihre Nischen finden in einem ansonsten auch misserfolgreichen Schulalltag.

Auch wenn drei Lehrkräfte keine besonderen Vorteile mit dem Sportunterricht verbinden, betont die Mehrzahl, dass es „im Fach Sport bedeutend einfacher [ist], Inklusion mit Leben zu füllen“, da Spielbereitschaft und Bewegungsmotivation zumindest bei jungen Kindern vorhanden seien (XII_72–74). Spielen und ein gemeinsames Bewegen im Sportunterricht biete Kindern die Möglichkeit, sich besser kennen zu lernen

(VIII_109). Kinder könnten auch anders aus sich „herauskommen“ (IX_33), weil sprachliche und kognitive Anforderungen unterrichtlich weniger im Vordergrund stehen (IV_61). Auffallend ist, dass diese positiven Zuschreibungen zum Teil einhergehen mit der Reduktion fachlicher Bildungsziele: Spaß an Bewegung ermöglichen – das geht doch bei jedem (XI_50–53)!

Neben den Chancen haben auch Schwierigkeiten oder Probleme interessiert, denen sich Sportlehrkräfte gegenübersehen. Vergleichbar mit der angeführten Untersuchung von Leineweber, Meier und Ruin (2015) sprechen die Lehrkräfte über notwendige Veränderungen ihres Unterrichtskonzeptes und resultierende Schwierigkeiten, wie den Umgang mit Wettkämpfen, Konsequenzen eines zieldifferenzierten Unterrichts und den hohen Ansprüchen einer Differenzierung im Unterricht. Darüber hinaus berichten sie über als problematisch wahrgenommene räumliche Barrieren, unzureichende personelle Rahmenbedingungen sowie über Unsicherheit und Unwissenheit im Umgang mit Formen von Behinderungen.

Tab. 1: Übersicht über Probanden (4)

Alter	20+ (3)	30+ (3)	40+ (4)	50+ (4)	
Dienstjahre	0–5 (4)	6–10 (3)	11–20 (4)	20+ (3)	
Geschlecht	w (9)	m (5)			
Sportstunden	0–5 (8)	6–10 (2)	11–20 (3)	20+ (1)	
Schulform (5)	GS (5)	WRS (2)	RS (5)	G (1)	S (1)
Bundesland	BW (12)	HS (1)	RLP (1)		

Offen sprechen die Sportlehrkräfte auch ihre Bedenken hinsichtlich der Art, der Schwere und der Kombination möglicher Behinderungen an: Als schwierig gelten beispielsweise die Integration von körperlich behinderten sowie von körperlich und geistig behinderten Kindern und Jugendlichen (V_56 f., VI_59–60, XIV_72 f.). Als problematisch wird zudem erachtet, den „richtigen Umgang“ mit den verschiedenen Arten der Behinderung zu finden und zu entscheiden, „welche Stationen“ (VIII_143–146) aufgebaut werden können und inwieweit sich sprachlich und verhaltensauffällige Kinder an die Regeln halten, so dass Geräturnen oder Sportspiele nicht zu gefährlich werden (V_57–60).

Als besondere Schwierigkeit wird von vielen Lehrkräften die Veränderung des eigenen Unterrichtskonzeptes erlebt und berichtet. Mit Blick auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler können sie es nicht einfach beim Gewohnten belassen. Was ist beispielsweise zu tun, wenn ich es als Lehrkraft vermeiden will, dass meine Kinder mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung bei Ballspielen nicht „im wahrsten Sinne des Wortes besonders getroffen werden“ (XIV_78)?

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich mit der sogenannten Zieldifferenzierung im Sportunterricht: Probleme entstehen, wenn Sportlehrkräfte ein klares Leistungsziel für alle haben: „Wenn ich das Ziel habe, dass jeder ein Rad können muss, dann werde ich an der Inklusion scheitern“ (XI_79–80). In einem gemeinsamen Sportunterricht wird es dann schwierig, wenn die motorischen Leistungsanforderungen hoch sind und wenn es gilt, „bestimmte Ziele zu erreichen, bestimmte Zeiten zu erreichen“ (III_109–111). Um einem behinderten Kind gerecht zu werden, muss ihm die Möglichkeit gegeben werden, „nach seinen Fähigkeiten Aufgaben zu bewältigen“ (XI_80–82). Um behinderte Kinder am Sportunterricht partizipieren zu lassen, müssen „Arrangements“ im Unterricht ein „bisschen“ umgedacht werden (XIII_47). Doch ist der zeitliche Aufwand differenzierter Unterrichtsvorbereitung überhaupt zu leisten?

Gemeinsamer Sportunterricht – Herausforderung oder Überforderung?

Auch wenn es Wunsch mancher Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist, dass Sportlehrkräfte Heterogenität als Chance in ihrem Sportunterricht sehen sollen, können sich die meisten der befragten Sportlehrkräfte dieser Position nicht voraussetzungslos anschließen. Als Herausforderung wird gemeinsamer Sportunterricht erlebt, wenn die Lehrkraft „total offen“ (I) ist, schon immer „für Inklusion war“ (XII) oder diese für selbstverständlich hält (III). Alle weiteren Lehrkräfte schränken ihre Akzeptanz dahingehend ein, dass dies nur bei Kindern ohne Deutschkenntnisse der Fall sei (V) oder nur bei stimmenden Rahmenbedingungen und Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen (XII). Eine Sportlehrerin ergänzt, dass sie den gemeinsamen Sportunterricht nur deshalb als Herausforderung erlebe, weil die gegebenen schulischen Rahmenbedingungen (räumliche und personelle Ausstattung) gut seien, weil Kinder nicht „ausrasten“, weil Schulleitung und Kollegen unterstützend wirken und weil es ihre eigene und freiwillige Entscheidung war (XIV).

Gemeinsamen Sportunterricht nehmen die Sportlehrkräfte ansonsten als Überforderung wahr, wenn es sich dabei um zieldifferenten Unterricht (IV) handelt oder wenn andere Beeinträchtigungen als fehlende Deutschkenntnisse vorliegen (V). Als schwierig gilt auch, wenn mehr als nur ein I-Kind den Unterricht besucht (VII) oder wenn eine bestimmte Beeinträchtigung bzw. Kombination von Behinderungen vorliegt, z. B. Kinder mit Down-Syndrom (VIII). Entscheidend sind dabei aus Sportlehrersicht insbesondere Art und Grad der Beeinträchtigung (VI).

Als „machbar“ wird gemeinsamer Sportunterricht angesehen, wenn strukturelle Rahmenbedingungen die

Arbeit in Schule und Unterricht unterstützen. Vor allem eine kompetente und entlastende pädagogische Kraft (Stichwort Doppelbesetzung) wird mit einer unterstützenden Rahmenbedingung assoziiert (vgl. auch forsa, 2014, S. S. 7).

Ausblick

Aus den Aussagen der befragten Lehrkräfte lässt sich kein einheitliches Statement formulieren; dazu sind die Ansichten und Erfahrungen zu unterschiedlich. Geht und gelingt gemeinsamer Unterricht im Sportunterricht nach Meinung einer Lehrkraft z. B. „ganz locker“ (VIII), sagt eine andere Lehrkraft, dass Inklusion im normalen Unterricht leichter umzusetzen sei als in der Sporthalle (IV–72–73).

Im Gegensatz zur plakativen Verlautbarung, dass Inklusion im „Kopf“ beginne und dass Vielfalt das Lernen bereichere (vgl. Zimmer, 2015), machen die befragten Sportlehrkräfte deutlich, dass sie eine einseitige Delegation von Verantwortung an ihre Adresse kritisch sehen. Zwar werden die eigene Einstellung und Motivation als wichtig erachtet, um gemeinsamen Sportunterricht umzusetzen (XII_110), aber neben der eigenen (idealistischen) Bereitschaft sei es auch entscheidend, „mit welcher Motivation dein Kollege an der Förderschule mitkommt, damit das funktioniert“ (X_109 f.).

Zudem weisen die befragten Sportlehrkräfte darauf hin, dass gemeinsamer Sportunterricht nicht zum „Nulltarif“ zu haben sei. Als förderliche Bedingungen werden genannt: kleinere Klassen, Teamteaching, Anrechnungstunden, Beratungsstunden, Freiwilligkeit und entsprechende Fortbildungen. Vor allem die vielen (zusätzlichen) Gespräche z. B. mit Eltern und den jeweiligen Begleitungen, die nur eingeschränkt anwesend sind, und die Absprachen im Team werden als zeitlich überfordernd erlebt (VIII_181). Anstelle also einseitig darauf zu insistieren, dass Inklusion vor allem „Kopfsache“ sei (vgl. Krone, 2015), sollte die Fachdidaktik auch unterstützende Rahmenbedingungen fordern. Ansonsten läuft der gerade begonnene Reformprozess in den Augen von Sportlehrkräften Gefahr, „Utopie“ zu bleiben (X_56 f., XII_124 f.).

Insgesamt lässt sich eine für den beruflichen Alltag eher unbefriedigende Problemverlagerung von der Systemebene auf die Ebene des Sportunterrichts erkennen. Angesichts der berichteten suboptimalen Rahmenbedingungen sowie der knapp kalkulierten personalen und zeitlichen Ressourcenunterstützungen sind verkürzte Auslegungen des sportunterrichtlichen Auftrages sowie Ausblendungen idealisierter Empfehlungen zur Umsetzung des Inklusionsanspruches verständlich und wahrscheinlich. Solange „Inklusion“ nicht auf der organisatorischen Ebene der Schulen

bearbeitet wird, helfen Appelle an die Einstellung sowie einfache Lösungen auf der Ebene des Unterrichts nicht!

Meines Erachtens müssten weitere Einsichten gewonnen werden, wie es um das Gemeinsame in einem gemeinsamen Sportunterricht bestellt ist: Wie lernen und bewegen sich behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler zusammen im Sportunterricht? Ein zu inkludierendes Kind kann im Sportunterricht durchaus allein bleiben, auch wenn andere Kinder mit ihm in der Sporthalle sind, aber keines dieser Kinder Anstalten macht, freiwillig mit ihm zu spielen (vgl. Weichert, 2008). Über solche Folgen und Nebenfolgen gemeinsamen Sportunterrichts wird momentan (zu) wenig berichtet und geforscht (eine Ausnahme aus Kindersicht: Welsche & Ritter, 2013). Notwendig sind in meinen Augen fallbezogene Analysen, die authentische Beispiele für den schwierigen und störanfälligen Versuch der Annäherung liefern können und die auch ein (partiell) Scheitern nicht verheimlichen (vgl. Neumann, 2015).

Anmerkungen

- (1) Mein besonderer Dank gilt meiner studentischen Hilfskraft, Herrn Benjamin Bohn, der die qualitative Auswertung der Interviews unterstützt und eine kommunikative Validierung ermöglicht hat.
- (2) Eine vom VBE in Auftrag gegebene repräsentative Lehrerbefragung hat Lehrkräfte (n = 1003) in Deutschland u. a. zu Chancen und Problemen schulischer Inklusion befragt: Chancen werden von den Befragten assoziiert mit einer Förderung von Toleranz und Verständnis für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, mit einem „Voneinanderlernen“ und einer verbesserten Integration von Menschen mit Behinderung. Probleme werden verbunden mit der Art und Schwere der Behinderung, ungenügenden Ressourcen der Schule sowie der mangelhaften thematischen Ausbildung der Lehrkräfte. Darüber hinaus weisen die Befragten darauf hin, dass eine individuelle Förderung der beiden Gruppen im Unterricht nicht möglich sei und dass es in Folge zu einer Überforderung von Kindern mit Behinderung und einer Benachteiligung von Kindern ohne Behinderung kommen könne (vgl. 2015, S. 4–5). Wenn die finanzielle und personelle Ausstattung an Schulen jedoch sichergestellt sei, halten 57% der Befragten Inklusion an Regelschulen für sinnvoll (vgl. S. 2). Bei Lehrkräften mit Inklusionserfahrung fällt die Zustimmung noch etwas höher aus, wenngleich $\frac{1}{3}$ der Lehrkräfte mit Inklusionserfahrung Inklusion im Regelschulsystem erfahrungsbasiert nicht für sinnvoll erachtet (S. 2).
- (3) Die zum Teil mehrjährigen, aber auch nur mehrmonatigen Erfahrungen der befragten Lehrkräfte mit inklusiven Lerngruppen beziehen sich auf unterschiedliche Arten von Behinderungen (Autismus, Lernbehinderung, geistige Behinderung, Hörschädigung, Teilleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, körperliche Behinderung, Glasknochenkrankheit, Sprachstörungen etc.) und resultieren aus unterschiedlichen schulischen Umsetzungsformen (Außenklasse, inklusives Einzelkind, inklusive Lerngruppe, Kooperation mit Sonderschule).
- (4) GS = Grundschule, HS = Hauptschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, G = Gymnasium, S = Sonderschule.
- (5) Laut der forsa-Studie (2015) haben Lehrkräfte am Gymnasium die mit Abstand wenigsten Erfahrungen mit inklusiven Lerngruppen im Gegensatz zu Grundschullehrkräften oder Lehrkräften, die an Haupt-, Real- und Gesamtschulen arbeiten (vgl. S. 15 f.).

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. (www.bertelsmannstiftung.de; Zugriff am 10.06.2015).
- forsa (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung* (www.bildungsklick.de/datei-archiv/md/305/inklusion-ergebnisse-bund.pdf; Zugriff am 14.07.2015).
- Giese, M. & Weigelt, L. (2013). Sportunterricht auf dem Weg zur Inklusion. *sportpädagogik*, 37 (6), 2–7.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland* (www.inklusion-online.net; Zugriff am 08.12.2014).
- Krone, L. (2015). Sport für alle, mit allen. *Betrifft Sport*, (2), 8–11.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Alles inklusive? Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. *sportunterricht*, 64 (1), 9–14.
- Neumann, P. (2015). Inkludierende und exkludierende Prozesse beim Balancieren und Klettern in der Grundschule. Ein erfahrungsgeleitetes Fallbeispiel. In M. Giese & Y. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 175–190). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schaller, B. (2015). Kann Inklusion zur Exklusion führen? *sportunterricht*, 64 (5), 152–153.
- Schmidt, C. (2010). Analyse von Leitfadenterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage) (S. 447–456). Reinbek: Rowohlt.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *sportunterricht*, 61 (6), 168–172.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (S. 55–96). Hohengehren: Schneider.
- Welsche, M. & Ritter, J. (2013). Wie erleben motorisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche inklusiven Sportunterricht? *sportpädagogik*, 37 (6), 44–46.
- Wurzel, B. (2003). Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. *sportpädagogik*, 27 (4), 40–43.
- Zimmer, R. (2015). Vielfalt als Chance für Lernprozesse. *Grundschule Sport*, (5), 30–31.