

# unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“

der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

## INKLUSION UND SPORTUNTERRICHT

### Mit Goalball Rollenbilder im Inklusiven Sportunterricht irritieren

Der Autor zeigt, wie inklusiver Sportunterricht gelingen kann. Es werden Hintergründe und praktische Hinweise zum inklusiven Sportunterricht, auch aus einer internationalen Perspektive, entwickelt. Dabei argumentiert der Autor über eine sportdidaktische Position, der es darum geht, den Sportunterricht vor allem auf einer multiperspektivischen Grundlage zu diskutieren.

Als globaler und gesamtgesellschaftlicher Begriff betrifft Inklusion auch den Sportunterricht und führt u. a. zu einer Zunahme an Heterogenität in den Lerngruppen aller Schulformen. Auch wenn „bis dato noch nicht einmal eine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7), ist im schulischen Kontext doch typischerweise gemeint, dass mehr Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in der allgemeinen Schule unterrichtet werden (Ahrbeck & Giese, 2020).

Die bildungspolitischen Hintergründe finden sich in Artikel 24 (2a) des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006). Gemäß dieser völkerrechtlich bindenden Selbstverpflichtung dürfen Schüler\*innen „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“. Aichele (2019), der langjährige Leiter der Monitoring-Stelle UN-BRK beim Deutschen Institut für Menschenrechte,





Abbildung 1: The inclusion Spectrum framework (Black & Stevenson, 2012)

kommt zum Ende der ersten Dekade der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland allerdings zu einem ernüchternden Urteil. So konstatiert er, dass „nur ein Teil der Gesellschaft es bislang [schafft], den Auftrag der UN-BRK anzunehmen und praktisch umzusetzen, während gleichzeitig eine Reihe an gesellschaftlichen Kräften intendiert oder unbeabsichtigt dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft entgegenarbeitet“ (Aichele, 2019, S. 10). Trotz dieser Bekundung ist festzuhalten, dass die Ratifizierung der Konvention zu einer bisher nicht gekannten Fokussierung auf die Themen Behinderung und Inklusion geführt hat – auch im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport.

Gleichwohl unterstützen (inter-)nationale Studien zum inklusiven Sportunterricht Aicheles Einschätzung und machen deutlich, dass viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung umfangreiche negative Erfahrungen im inklusiven Sportunterricht machen (Haegele & Sutherland, 2015). So zeigen auch Ball, Lieberman, Haibach-Beach, Perreault und Tirone (2021) in ihren internationalen Reviews, dass Mobbing von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung durch Peers und Lehrkräfte ein weit verbreitetes Phänomen im inklusiven Sportunterricht ist und vielfach zu sozialer Isolation und negativen Inklusionserfahrungen führt. Trotz der positiven Absichten, die mit inklusiven Settings verbunden sind,

scheinen positive subjektive Inklusionserfahrungen für viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung kaum zugänglich zu sein (Haegele, 2019). Als problematisch beschreiben Kinder und Jugendliche mit Behinderung den Sportunterricht besonders dann, wenn sie den Eindruck der eigenen Andersartigkeit gewinnen, weil sie von Menschen ohne Behinderung als Menschen mit unterschieden, unerwünschten oder fehlerhaften Körpern wahrgenommen werden (Giese & Ruin, 2018). Dies kann Mobbing, soziale Isolation und andere Formen der Diskriminierung, die sowohl von Lehrkräften als auch von Peers begangen werden, auslösen oder verstärken (Haegele & Kirk, 2018). Dass sich Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Sportunterricht als Fremdkörper erleben und sich am untersten Rand – oder sogar nicht mehr als Teil – der sozialen Hierarchie beschreiben (Giese, Ruin, Baumgärtner & Haegele, 2021), verweist auch auf klassische tradierte Rollenbilder und ableistische Fähigkeitsimperative im Sport(-unterricht), denen Menschen mit Behinderung häufig nicht entsprechen, was im Übrigen sowohl für den allgemeinen Sport als auch für den sog. Behindertensport gilt (Giese, Buchner, Mihajlovic & Oldörp, 2022).

Jenseits einer verklärten Inklusionsrhetorik, die kolportiert, dass die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen

mit Behinderung im inklusiven Sportunterricht als eine völkerrechtliche Notwendigkeit betrachtet werden muss, die sich jederzeit zum gegenseitigen Vorteil erweist, stellt sich vor dem Hintergrund dieser kritischen, empirischen Befunde die Frage, wie die hier diskutierten Grammatiken der Exklusion konstruktiv gewendet werden können. Unstrittiges Ziel könnte dabei sein, dass möglichst alle Schüler\*innen mit Behinderung – unabhängig vom Lernort – so zu unterstützen sind, dass sie sich in ihrem jeweiligen Umfeld einbezogen und wertgeschätzt fühlen (Haegele, Giese, Wilson & Oldörp, 2020).

In diesem Beitrag werden im nachfolgenden Kapitel zunächst fachdidaktische Ansätze im inklusiven Sportunterricht referiert sowie der Frage nach der Relevanz der inneren Haltung der Lehrkräfte in Bezug zum inklusiven Sportunterricht nachgegangen, bevor im abschließenden Kapitel die Sportart Goalball vorgestellt wird, die sich im inklusiven Sportunterricht als besonders hilfreich erwiesen hat, um klassische, sportive Rollenbilder zu verunsichern, um mehr Akzeptanz für die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Klassenverbund zu erzeugen.

### Fachdidaktische Modelle im inklusiven Sportunterricht

In der internationalen Sportpädagogik hat neben Ansätzen des Universal Design for Learning (Schoo & Mihajlovic, 2021) vor allem das Inclusion Spectrum Framework von Black und Williamson (2011) sowie von Black und Stevenson (2012) viel Beachtung erfahren. Black und Stevenson (2012) unterscheiden dabei zwischen fünf unterschiedlichen Formen der sportlichen Betätigung (vgl. Abbildung 1) und einem sog. Adaptation tool, dem sog. STEP.

Die Ausführungen zeigen, dass in diesem Ansatz unterschiedliche Aktivitätsformen existieren und es auch Teil eines inklusiven Sportunterrichts sein kann, Inhalte zeitweise in getrennten Gruppen zu thematisieren oder auch unterschiedliche Unterrichtsinhalte mit unterschiedlichen Unterrichtsgruppen zu behandeln. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Veränderung existierender Spiele („Change to include“), um sie ‚inklusionskompatibel‘ zu machen und an die Bedarfe der jeweiligen Mitspielerinnen und Mitspieler anzupassen.

### Die unterschiedlichen Aktivitätsformen sind folgendermaßen zu verstehen:

- Open activities – Everyone can play: Spielformen, an denen alle teilhaben können, ohne Modifikationen der Spielidee (Bewegungslandschaften, psychomotorische Inhalte, Sing-spiele etc.).
- Modified Activities – Change to include: Alle spielen dasselbe Spiel bzw. nehmen an der gleichen Aktivität teil. Die Regeln, die Spielgeräte oder das Sportgelände werden so angepasst, dass möglichst alle Schüler\*innen am Spielgeschehen teilnehmen kann (z. B. mit einem individuell geeigneten Wurfgerät beim Werfen).
- Parallel Activities – Ability groups: Unterschiedliche Gruppen bearbeiten jeweils für sich dasselbe Thema unter jeweils angepassten Rahmenbedingungen (Volley- und Sitzvolleyball).
- Separate or alternate activities: Unterrichtssituationen, in denen es sinnvoll erscheint, dass unterschiedliche Teile einer Gruppe jeweils für

sich an unterschiedlichen Themen arbeiten (Rollstuhlfahrende machen Wurfübungen, während der Rest der Gruppe Sprungübungen ausführt).

- Disability sport – Adapted physical activity: Sportarten aus dem sog. Behindertensport wie Goalball, Rollstuhlbasketball oder Blindenfußball (Giese & Schumann, 2015) werden von allen Schüler\*innen eine Klasse gemeinsam ausgeführt, auch wenn keine Behinderung gegeben ist.

Für die jeweiligen, konkreten Anpassungen der Inhalte steht das STEP – Adaptation tool zur Verfügung. STEP gehört, wie auch TREE oder CHANGE-IT, zu den sog. Adaptiven Modellen inklusiven Sportunterrichts (Schoo & Mihajlovic, 2021, S. 78). Die Bezeichnungen sind allesamt als Akronyme zu verstehen, die die unterschiedlichen Adaptationsmöglichkeiten systematisch kodieren wie beispielsweise bei TREE: Teaching style, Rules and Regulations, Equipment und Environment oder bei CHANGE-IT: Coaching Style, How to score, Playing Area, Number of players, Game Rules, Equipment, Inclusion und Time.

Alle drei Konzepte zeigen Modifikationsmöglichkeiten für den inklusiven Sportunterricht auf, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglichen sollen, indem das Arrangement (Ziele, Regeln, Bedingungen etc.) des Sportunterrichts systematisch verändert wird. Da sich die Ansätze in ihren Grundannahmen stark ähneln, soll hier anhand von STEP kurz genauer illustriert werden, was damit gemeint ist.

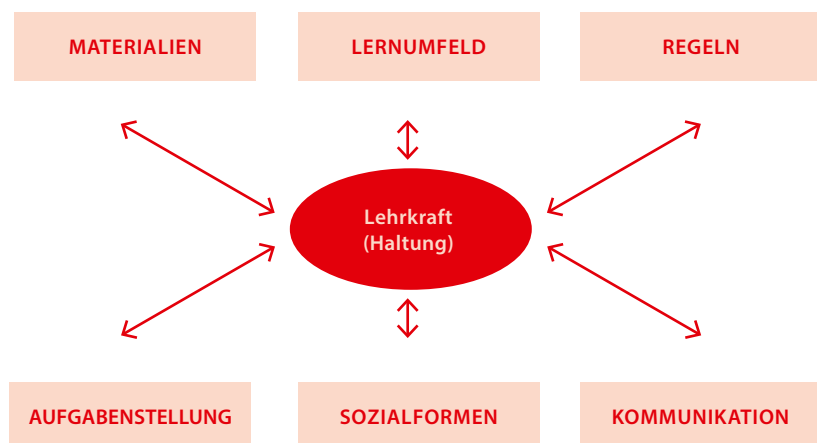


Abbildung 2: 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 50)

### S= Space = Raum

Spielfeldmodifikationen wie Zonierung, Vergrößerung oder Verkleinerung des Spielfelds, Entfernungsvariationen usw. So kann z. B. ein Basketballfeld in drei Längszonen eingeteilt werden. In jeder Zone spielen Lernende mit ähnlichem Leistungsvermögen gegeneinander. Jeder Lernende muss in seiner Zone bleiben (Schoo, 2015, S. 135).

### T= Task = Aufgabe

Änderungen von Aufgabenstellungen / Anforderungen beispielsweise zwecks Vereinfachung. Beim Basketball könnte das so aussehen, dass bei jedem Angriff mindestens ein Lernender in jeder Zone angespielt werden muss, da sonst Schwächere weniger angespielt werden.

### E= Equipment = Ausrüstung

Bei Bällen kann beispielsweise die Größe, das Gewicht, die Farbe oder andere Eigenschaften verändert werden. So kann mit kleineren oder größeren, farbigen oder klingenden Basketballen gespielt werden. Kleinere liegen sicherer in den Händen, was zu einer Erleichterung bei der Ballführung führt, fliegen aber auch schneller. Klingelbälle sind häufig von Vorteil, wenn Schüler\*innen mit einer Sehbehinderung in der Klasse sind.

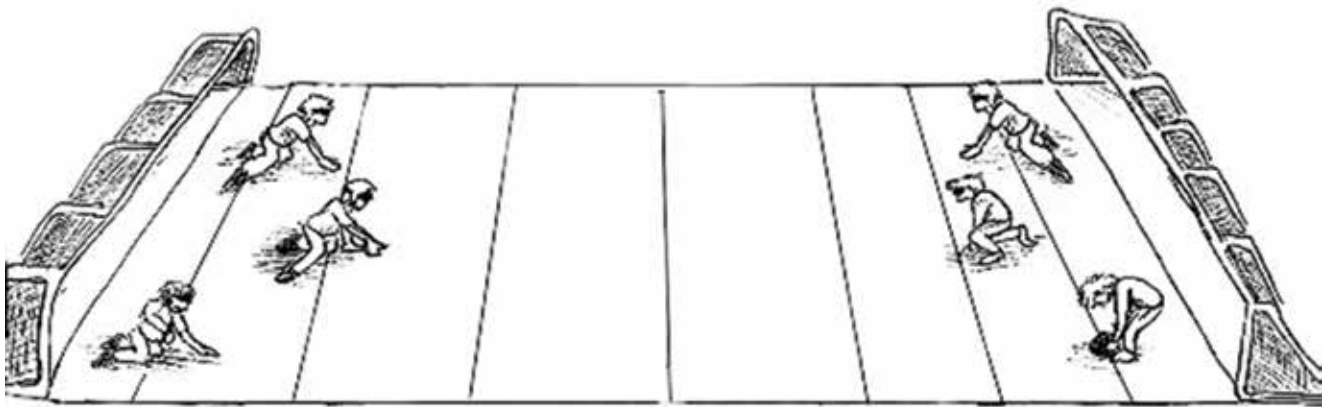


Foto: Prof. Dr. Martin Giese

Abbildung 3: Spielszene beim Goalball

### **P= People = Teilnehmer\*innen**

Hier geht es um die Teamzusammensetzung in Bezug auf Anzahl, Spielstärke oder andere Eigenschaften der Spieler\*innen. So kann Basketball in mehreren Blöcken gespielt werden. Im ersten Block spielen die Leistungstärkeren der jeweiligen Mannschaften gegeneinander. Im zweiten Block die weniger basketballaffinen Lernenden. Die Ergebnisse beider Blöcke werden dann zu einem Gesamtmannschaftsergebnis addiert.

Die unterschiedlichen adaptiven Verfahren zur Planung und Durchführung eines inklusiven Sportunterrichts werden in weitgehender Entsprechung zu Schoo (2013) auch von Tiemann wiederholt diskutiert (Tiemann, 2015, S. 59). Tiemann integriert die auch von Schoo in den Mittelpunkt gerückte Bedeutung der Haltung der Lehrkraft in dessen Modell, verändert dieses auf terminologischer Ebene und spricht, wie in Abbildung 2 zu sehen ist, von dem 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013, S. 60).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus nationaler und internationaler Perspektive unterschiedliche fachdidaktische Modelle im Sport zur Verfügung stehen, die allesamt dem Ansatz folgen, systematisch relevante Planungselemente des Sportunterrichts in den Blick zu nehmen. Die Modelle sensibilisieren dafür, dass es im inklusiven Sportunterricht darum geht, eine sinnvolle Mischung aus individualisierten und gemeinsamen (adaptierten) Bewegungssituationen zu konzipieren.

Erweisen sich die adaptiven Modelle somit durchaus als hilfreich, um inklusiven Sportunterricht zu konzipieren, bleibt allerdings die Frage offen, welche konkreten Änderungen unter welchen Bedingungen und in welchen Situationen tatsächlich eine Hilfe für Schüler\*innen mit einer Behinderung darstellen, weshalb neben der inneren Haltung auch Fragen der sonderpädagogischen Expertise zu beachten sind. Im Sog der enorm gestiegenen bildungspolitischen Bedeutung der Inklusionsthematik hat auch die Beschäftigung mit empirischen Fragestellungen zugenommen (Meier & Reuter, 2022; Reuter et al., 2016), wobei vor allem die Frage nach der inneren Haltung aller Beteiligten gegenüber dem inklusiven Unterricht bzw. nach der sog.

Einstellungsforschung in den Forschungsfokus geriet (Heyl & Seifried, 2014; Leineweber, Meier & Ruin, 2015). Dabei zeigt sich, sicherlich wenig überraschend, dass u. a. die Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion in direktem Zusammenhang zum Gelingen eines inklusiven (Sport-)Unterrichts steht. In der Sport- und Bewegungspädagogik selbst wird im Kontext empirischer Einstellungsforschung und unter Verweis auf die empirische Lehr-Lernforschung üblicherweise auf den Begriff der subjektiven Theorien zurückgegriffen (Leineweber et al., 2015; Meier & Ruin, 2015), die „demnach – auf einer vorreflexiven Ebene – als Orientierungsrahmen in einer komplexen Realität“ (Meier & Ruin, 2015, S. 82) dienen und als wesentliche Basis und



Foto: Imago

entscheidende Variable bei der Unterrichtsgestaltung betrachtet werden. Im Ergebnis konnten Meier und Ruin (2015, S. 95) zeigen, „dass die Sichtweisen auf Körper, Leistung und Inklusion bei den jeweiligen Lehrkräften tendenziell zusammenzuhängen scheinen“ und „dass eine funktionale Sicht auf Körper bzw. Leistung im Kontext zunehmender Vielfalt zu Problemen führt“ (Meier & Ruin, 2015, S. 95).

Die Studienergebnisse zeigen aber auch, dass es offensichtlich nicht immer einfach ist, offen für inklusive Prozesse zu sein. Damit ist ein sensibler Punkt angesprochen, denn die eigene Haltung entsteht in der Regel aus langwierigen Sozialisations- und Erziehungsprozessen und wird von Lehrerinnen und Lehrern in den Beruf mitgenommen. Im Rahmen von Aus- und Fortbildung ist sie schwer zu „bearbeiten“. Der Wille, mit der Heterogenität der Schüler\*innen wertschätzend umzugehen, sie also als Bereicherung für das eigene Unterrichten zu begreifen und nicht als unangenehmen Störfaktor, ist allerdings eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Inklusion gelingt.

Am Ende des vorausgehenden Kapitels wurde bereits darauf verwiesen, dass es im inklusiven Unterricht im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport hilfreich bzw. notwendig erscheint, sich – zumindest auf einer basalen Ebene – mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten vertraut zu machen. Auch wenn entsprechende Dokumentationen aus der Perspektive des Sportunterrichts inzwischen vorliegen (Giese & Weigelt, 2017), sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht der Eindruck einfacher oder sogar erstbesten Lösungen suggeriert werden soll. Die notwendigen Anpassungen im Sportunterricht sind das Ergebnis anspruchsvoller, manchmal auch widerständiger und vor allem individueller Abstimmungsprozesse zwischen den jeweiligen Kindern/Jugendlichen, den Lehrkräften, den Erziehungsberechtigten, der Schulleitung und ggf. auch der Schulaufsichtsbehörde. Zudem soll darauf hingewiesen werden, dass Behinderung

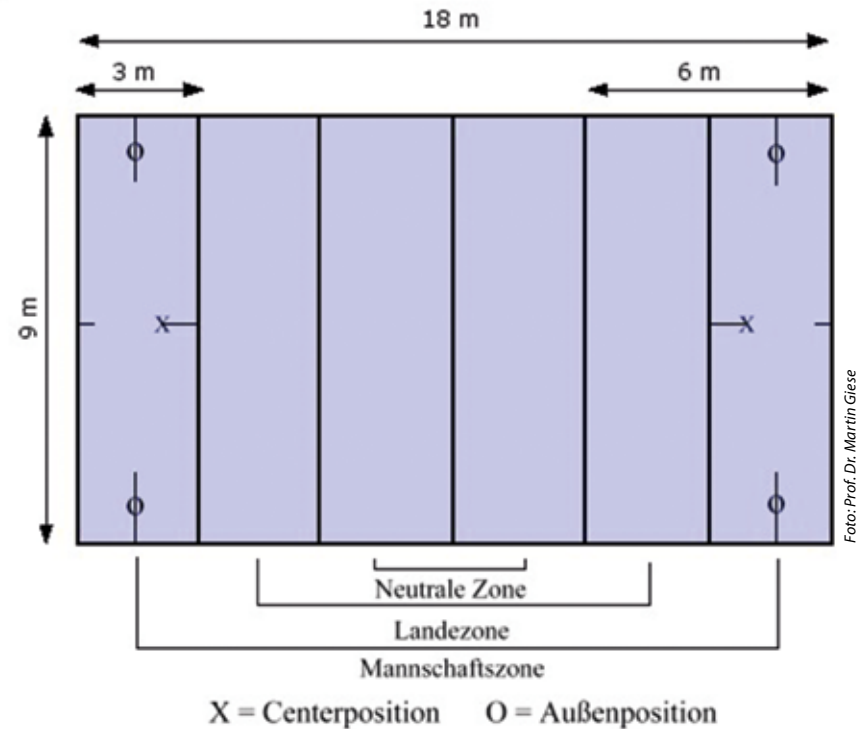


Abbildung 4: Das Handballfeld

auch im Sportunterricht nicht als individuelle Eigenschaft einer Person verstanden werden kann. Ob sich beispielsweise eine bestimmte Augenkrankheit etc. im Alltag oder in der Schule tatsächlich auch behindernd auswirkt, hängt wesentlich davon ab, wie Lehrkräfte schulische Rahmenbedingungen gestalten. Beispielsweise hochgradig sehbehinderten oder blinden Menschen spezifische, motorische Fertigkeiten wie das alpine Skifahren zu vermitteln, ist – wie in allen Förderschwerpunkten – eine Sache für fachlich und sonderpädagogisch hochkompetente Spezialistinnen und Spezialisten, die ein fundiertes Wissen über förderschwerpunktspezifische Besonderheiten besitzen. An dieser Stelle ist fraglich, ob es einem inklusiven Sportunterricht jederzeit gelingen wird, diese Kompetenzen und Fertigkeiten in demselben Umfang zu vermitteln, wie es in spezifischen Förderschulen erfolgt. Das wird nur gelingen, wenn in Aus- und Fortbildungen fundiertes

Grundlagenwissen vermittelt wird. Das hilft auch dabei, Überforderungsgefühle bei Lehrkräften, die beim Thema Inklusion häufig wahrnehmbar sind, zu vermindern.

Konstruktiv gewendet bedeutet das für die einzelne Lehrkraft, dass sie innerlich bereit dazu sein muss, sich auf die individuellen Bedarfe der Schüler\*innen mit Behinderung einzulassen. Es geht darum, spezifisches Wissen zu erwerben und sich in Absprache mit den jeweiligen Schüler\*innen sowie ggf. deren Erziehungsberechtigten und dem ambulanten sonderpädagogischen Dienst um gemeinsame Lösungen zu bemühen. Dazu kann auch gehören, Sportarten aus dem sog. Behindertensport zu thematisieren, um in der Gesamtklasse implizite Rollenbilder zu irritieren und Bewusstsein für die spezifischen Bedarfe, aber auch die spezifischen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung zu sensibilisieren.

## Goalball

Um notwendigerweise exemplarische Hinweise zu geben, wie eine Unterrichtseinheit im Sportunterricht aus dem sog. Behindertensport aussehen kann, sollen abschließend Unterrichtsvorschläge zum Goalball vorgestellt werden. Im Gegensatz zu anderen Behindertensportarten wie z. B. Rollstuhlbasketball oder Blindenfußball stellt Goalball eine niedrigschwellige Möglichkeit dar, einen Inhalt aus dem Behindertensportart zu thematisieren, der gut genutzt werden kann, um klassische Rollenbilder zu irritieren. Goalball wurde im Jahre 1946 als erste Ballsportart für blinde und sehbehinderte Menschen entwickelt, da es zu diesem Zeitpunkt durch den Zweiten Weltkrieg viele Kriegsversehrte mit visuellen Einschränkungen gab. Da die Spielidee relativ leicht umzusetzen ist und neben dem Spielgerät wenig Zusatzmaterial benötigt wird, eignet sich diese Sportart auch für den Sportunterricht. Sind Ballsportarten im Sportunterricht üblicherweise eher visuell ausgerichtet, bietet Goalball die Gelegenheit, eine Spielsportart einzuführen, bei der die meisten Informationen über die Akustik gewonnen werden. Neben der damit verbundenen Herausforderung, dass die Schüler\*innen eine Atmosphäre schaffen müssen, die eine akustische Informationsaufnahme ermöglicht, bedarf es innerhalb der Mannschaften einer guten Kommunikation, die bei



Foto: Prof. Dr. Martin Giese

Abbildung 5: Für die Unterrichtseinheit notwendige Materialien

den klassischen Ballsportarten häufig weniger Beachtung findet. Durch das Verbinden der Augen ist es unabdingbar, die Orientierung im Raum ohne optische Rückmeldung zu verbessern, was auch für sehende Schüler\*innen eine spannende Herausforderung darstellt. Goalball kann in jeder Jahrgangsstufe (Sek. I und II) eingeführt werden. Natürlich eignet sich die Sportart besonders, wenn Schüler\*innen mit einer Sehbehinderung inklusiv unterrichtet werden, da diese in den gängigen Ballsportarten häufig Nachteile haben. Unabhängig davon kann Goalball aber auch eine Bereicherung in jedem Sportunterricht sein. Spielgedanke des Goalballs ist, den Ball auf die gegnerische Seite und vorbei an der Abwehr ins Tor zu werfen. Die abwehrende Mannschaft versucht, den Ball zu halten, um diesen innerhalb einer festgelegten Zeit zurückzuwerfen,

um selbst ein Tor zu erzielen. Da der Ball in der Luft nicht hörbar ist, muss der Wurf so ausgeführt werden, dass er innerhalb bestimmter Spielfeldzonen (alle 6 Meter) den Boden berührt. Gewonnen hat die Mannschaft, die mehr Treffer erzielt hat. Während des Spiels tragen die Spieler undurchsichtige Brillen. Damit bestehen hinsichtlich der visuellen Informationsaufnahme für alle Spieler, unabhängig von ihrer Sehstärke, gleiche Bedingungen und es können sehbehinderte Spieler gleichberechtigt mit sehenden Mitschüler\*innen spielen.


Das Spielfeld entspricht einem Volleyballfeld mit den Maßen 9 x 18 Meter. Zur besseren Orientierung der Spieler sollten die Centerlinie (3 Meter vor dem Tor) sowie die beiden Außenpositionen (1,50 Meter links und rechts vor dem Tor) taktil gekennzeichnet sein (siehe Abbildung 4). Dazu werden die Linien mit Klebebändern markiert. Das geht unkompliziert, indem Maurerschnur gespannt und dann mit Geweband überklebt wird. Die 9 Meter lange Grundlinie bildet zugleich die Torlinie des 1,30 m hohen Tores. Vor jedem Tor befindet sich der 6 Meter tiefe Mannschaftsraum der drei Spieler. Als Tor eignen sich zwei Turnbänke und ein kleiner Kasten dazwischen.

### Bälle

Im Zielspiel Goalball ist ein Klingelball notwendig, für Vorübungen (Pass- und Wurfübungen) können aber auch andere Bälle verwendet werden, sollten keine oder zu wenige Goalbälle vorhanden sein. Goalbälle können über die Sportartikelhersteller bezogen werden.



Foto: Imago

 **Weitere Hinweise zu konkreten Unterrichtsvorschlägen und Übungsformen finden sich in der kostenlos herunterladbaren Broschüre *Inklusiven Sportunterricht sicher und attraktiv gestalten*: [www.publikationen.dguv.de/regelwerk/dguv-informationen/3572/inklusiven-sportunterricht-sicher-und-attraktiv-gestalten-goalball](http://www.publikationen.dguv.de/regelwerk/dguv-informationen/3572/inklusiven-sportunterricht-sicher-und-attraktiv-gestalten-goalball)**

### Augenbinden

Schon ab dem ersten Baustein der Unterrichtseinheit ist es notwendig, den Schüler\*innen die Augen zu verbinden.

### Taktile Linien

Eine Besonderheit der Sportart Goalball besteht darin, dass die Orientierung auf dem Feld über akustische und taktile Informationen geschehen muss. Das eigene Tor kann hierbei eine Hilfe zur Ausrichtung im Raum sein, dennoch benötigen die Spieler weitere Hilfsmittel. Deswegen werden die Linien auf dem Spielfeld mit einer Maurerschnur und einem Gewebband aufgeklebt, so dass die Markierungen auf dem Spielfeld nicht nur sichtbar, sondern auch fühlbar sind.

### Ausblick

Die Ausführungen sollen zeigen, dass die Ansprüche eines inklusiven Sportunterrichts vielfältig sind und u.a. auf die Bereitschaft der Lehrkräfte zielen, sich mit diesen Herausforderungen konstruktiv auseinanderzusetzen. Goalball kann dabei eine besonders gute Gelegenheit sein, in der Klasse zu einem konstruktiven pädagogischen Austausch über unterschiedliche Bedarfe und Fähigkeiten zu kommen.



**Prof. Dr. Martin Giese**  
Professur für  
Sportwissenschaft und  
Sportpädagogik an  
der PH Heidelberg  
Kontakt: [up@gew-bw.de](mailto:up@gew-bw.de)

### Inklusiver Unterricht in den einzelnen Schulfächern

Inklusion und inklusiver Unterricht sind mittlerweile seit einigen Jahren ein großes Thema an Schulen. Inklusiver Unterricht bedeutet zunächst einmal, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler\*innen daran partizipieren können und so ein Lernraum für alle entsteht. Mögliche Barrieren auf Seiten der Schüler\*innen sollen aufgegriffen und produktiv bearbeitet werden. So klar dies auf den ersten Blick klingt, so verwirrend kann die Umsetzung sein. Viele Lehrkräfte stehen, wenn sie in inklusiven Settings unterrichten, vor der Frage, wie sie den Unterricht gestalten können: Wie kann es gelingen, möglichst alle Schüler\*innen in den Unterricht zu integrieren? Wie kann ein Thema differenziert gestaltet werden oder welche bereits praktizierten Vorschläge gibt es, die sich auf den eigenen Unterricht übertragen lassen? Gibt es Möglichkeiten, die jeweilige Fachsprache so zu transferieren, dass alle Schüler\*innen hier auch Einblicke in den spezifischen Zugang des Faches erhalten? Während die Frage nach der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts zunächst vor allem ein Thema der Sonderpädagogik sowie in Teilen auch der Schulpädagogik war, ist mittlerweile zu beobachten, dass auch die Fachdidaktiken dies aufgreifen und Vorschläge erarbeiten. So gibt es mittlerweile eine umfassende fachdidaktische Literatur, die fachspezifische Antworten auf die oben angesprochenen Fragen entwickeln. Martin Giese hat in seinem Artikel aus Perspektive der Sportdidaktik einen handlungspraktischen Vorschlag aufgezeigt. Ähnliche Entwicklungen gibt es auch in anderen Fächern. Hier werden einige wenige kurz vorgestellt. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird ebenso wenig erhoben wie der auf eine umfassende Darstellung. Interessierte Lehrkräfte sollen sich vielmehr hier mögliche Anregungen für den eigenen Unterricht verschaffen können.



Foto: Imago

Goalball kann Schülerinnen und Schülern verdeutlichen, wie koordinativ anspruchsvoll und ungewohnt eine Orientierung ohne Sehvermögen ist.



Foto: Imago

### **Geschichte:**

Der Band „Inklusions-Material Geschichte“ von Bettina Alavi und Eva Franz enthält neben geschichtsdidaktischen Überlegungen zu Inklusion auch eine ganze Reihe von praktischen Beispielen, wie ein inklusiver Geschichtsunterricht aussehen kann. Dazu gibt es nicht nur Ideen, sondern auch etliche Kopiervorlagen, die bei der Unterrichtsgestaltung helfen. Insgesamt plädieren die Autor\*innen dafür, den häufig an Narrationen festgemachten Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass alle Schüler\*innen, auch jenseits verbaler Möglichkeiten, ihre Zugänge in die jeweiligen historischen Ereignisse finden können.

### **Englisch**

Auch für den Englischunterricht gibt es Vorschläge, wie dieser inklusiv gestaltet werden kann. Julia Reckermann plädiert dafür, der Heterogenität im inklusiven Unterricht mit offenen Lernaufgaben zu begegnen. Im Grundschul-Englischunterricht könnte in diesem Sinne eine Aufgabe lauten „Describe your favourite animal“. Die Kinder werden in ihrer Antwort nicht eingeschränkt – ihnen bleibt es freigestellt,

welches Tier sie wählen. Darüber hinaus enthält die Aufgabenstellung auch keinen Hinweis, welcher Lösungsweg eingeschlagen oder wie das Produkt am Ende aussehen soll. Es kann sowohl textbasiert als auch bildlich geantwortet werden. Um die Schüler\*innen individuell zu fördern, werden ganz unterschiedliche Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt. Diese reichen über Tablets, Wortschatzposter bis hin zu Bildwörterbüchern. Ziel soll sein, allen Schüler\*innen einen Zugang zum Englischen zu schaffen, an für sie relevante Inhalte anzuschließen und so im Unterricht sinnstiftend zu kommunizieren.

### **Naturwissenschaftlicher Unterricht**

Auch für diesen Unterricht gibt es Vorschläge, wie dieser möglichst inklusiv gestaltet werden kann. Zentral für naturwissenschaftliches Verstehen ist dabei das Experimentieren. Hier können Schüler\*innen problemorientiert an Fragestellungen arbeiten und werden so gleichzeitig in das naturwissenschaftliche Denken eingeführt. In dem Band „Digitale NAWI-gation von Inklusion“ findet sich ein Vorschlag, wie hier ein inklusiver Unterricht aussehen

kann. Die Autor\*innen Weirauch und Schenk zeigen dies am Beispiel der Quark-Herstellung. So können sich Schüler\*innen auf einer basalen Ebene mit Quark beschäftigen, beispielsweise, in dem sie an Molke riechen oder sie schmecken. Andere Schüler\*innen stellen selbständig Quark über das Lesen von Piktogrammen her oder versuchen, dies wäre dann ein abstrahierender Zugang, Hypothesen oder Theorien für das beobachtete Phänomen zu entwickeln.



**Dr. Thomas Strehle, M.A.,**  
 Institut für Erziehungswissenschaft der  
 PH Heidelberg  
 Mitverantwortlicher  
 Redakteur der UP  
 Kontakt: [strehle@ph-heidelberg.de](mailto:strehle@ph-heidelberg.de)



**unterrichtspraxis  
 online**  
 Diese und weitere  
 Ausgaben sowie die  
 Unterrichtsmaterialien  
 stehen zum Download  
 zur Verfügung.

### **Impressum**

*unterrichtspraxis* – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig  
 E-Mail: [up@gew-bw.de](mailto:up@gew-bw.de)

Gestaltung: Virginia Scaldavilla

**Zur Mitarbeit sind alle Kolleg\*innen herzlich eingeladen.  
 Manuskripte bitte per E-Mail an die verantwortliche Redaktion senden.**



## Literaturverzeichnis

- **Ahrbeck, B. (2014).** Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5–19. [www.doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x](http://www.doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x)
- **Ahrbeck, B. & Giese, M. (2020).** Inklusion – Herausforderungen für die zweite Phase der Lehrkräftebildung. *Seminar*, 26(4), 5–17.
- **Aichele, V. (2019).** Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 69(6–7), 4–10.
- **Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M. & Tirone, K. (2021).** Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 026461962110099. [www.doi.org/10.1177/02646196211009927](http://www.doi.org/10.1177/02646196211009927)
- **Black, K. & Stevenson, P. (2012).** The Inclusion Spectrum incorporating STEP. *The Inclusion Spectrum: a model for inclusion in physical education and sport*. Zugriff am 10.07.2016. Verfügbar unter: [www.Englandathletics.org/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=13231](http://www.Englandathletics.org/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=13231)
- **Black, K. & Williamson, D. (2011).** Designing Inclusive Physical Activities and Games. In A. Cereijo Roibás, E. Stamatakis & K. Black (Hrsg.), *Design for sport (Design for social responsibility series)*, S. 195–224. Farnham: Gower; Ashgate.
- **Giese, M., Buchner, T., Mihajlovic, C. & Oldörp, F. (2022).** The subject of Special Olympics – interrogating the inclusive potentials of a sport movement from an ableism-critical perspective. *Sport in Society*, 1–15. [www.doi.org/10.1080/17430437.2022.2113061](http://www.doi.org/10.1080/17430437.2022.2113061)
- **Giese, M. & Ruin, S. (2018).** Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152–165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- **Giese, M., Ruin, S., Baumgärtner, J. & Haegele, J. (2021).** „... and after That Came Me“. *Subjective Constructions of Social Hierarchy in Physical Education Classes among Youth with Visual Impairments in Germany*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph182010946>
- **Giese, M. & Schumann, A. (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, Hrsg.). (2015).** *Inklusion im Sportunterricht: Blindenfußball*. Zugriff am 10.07.2016. Verfügbar unter: [www.dguv-lug.de/sekundarstufe-i/sport/inklusion-im-sportunterricht-blindenfussball/](http://www.dguv-lug.de/sekundarstufe-i/sport/inklusion-im-sportunterricht-blindenfussball/)
- **Giese, M. & Weigelt, L. (2017).** Die Bedeutung der Förderschwerpunkte im Sportunterricht – eine Debatte zwischen Anachronismus, Stigma und Notwendigkeit. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sport- und Bewegungssportunterricht. Theorie und Praxis aus Sicht der Förderschwerpunkte (Edition Schulsport, Bd. 34)*, 12–30. Aachen: Meyer & Meyer.
- **Haegele, J. (2019).** Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387–397. [www.doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547](http://www.doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547)
- **Haegele, J., Giese, M., Wilson, W. & Oldörp, F. (2020).** Bruchlinien der Inklusion. *Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer international sichtbaren sportpädagogische Inklusionsforschung*. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 417–425. [www.doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w](http://www.doi.org/10.1007/s12662-020-00663-w)
- **Haegele, J. & Kirk, T. N. (2018).** Experiences in Physical Education: Exploring the Intersection of Visual Impairment and Maleness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 196–213. [www.doi.org/10.1123/apaq.2017-0132](http://www.doi.org/10.1123/apaq.2017-0132)
- **Haegele, J. & Sutherland, S. (2015).** Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255–273. [www.doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118](http://www.doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118)
- **Heyl, V. & Seifried, S. (2014).** „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) (2014). In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Juventa.
- **Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015).** Alle inklusive?! *Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion*. *Sportunterricht*, 64(1), 11–16.
- **Meier, S. & Reuter, S. (2022).** *Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht – ein kritisch-konstruktiver Überblick*. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 10(1), 76–99. [www.doi.org/10.5771/2196-5218-2022-1-76](http://www.doi.org/10.5771/2196-5218-2022-1-76)
- **Meier, S. & Ruin, S. (2015).** Ist ein Wandel nötig? *Körper und Leistung im Kontext von inklusivem Sportunterricht*. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport (Schulsportforschung, Bd. 6, S. 81–99)*. Berlin: Logos Verlag.
- **Reuter, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. et al. (2016).** *Inklusion im Sportunterricht*. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. [www.doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7](http://www.doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7)
- **Schoo, M. (2013).** *Inklusiver Sportunterricht*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(3), 99–105.
- **Schoo, M. (2015).** *Sportspiele inklusiv – dargestellt am Beispiel des Basketballspiels*. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis (Edition Schulsport, Bd. 27)*, S. 123–135. Aachen: Meyer & Meyer.
- **Schoo, M. & Mihajlovic, C. (2021).** *Sport, Spiel und Bewegung für Menschen mit mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- **Tiemann, H. (2013).** *Inklusiver Sportunterricht*. *Sportpädagogik*, 37(6), 47–50.
- **Tiemann, H. (2015).** *Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodisch Überlegungen*. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis (Edition Schulsport, Bd. 27)*, S. 53–66. Aachen: Meyer & Meyer.
- **United Nations. (2006).** *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Zugriff am 10.06.2021. Verfügbar unter: [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf)